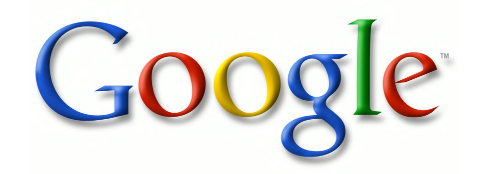
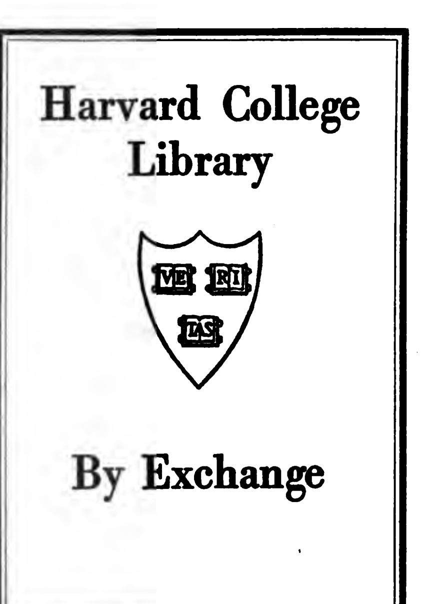



Educ
8325
200
ollberg · Mädchenerziehung und Frauenberuf
1900
Digitized by Google


Harvard College
Library
VE RI
TAS
By Exchange

Mädchenerziehung

und

Frauenberuf.

Von

Dr. Albert Mollberg.



Berlin 1900.
C. Oehmigke's Verlag,
(R. Appelius)
Dorotheenstraße 38/9.

Vorwort.

Dies Büchlein verdankt sein Entstehen der Überzeugung, daß die heutige Schule über der außerordentlichen Gewissenhaftigkeit, mit der sie am Ausbau der Lehrmethoden und Lehrpläne arbeitet, ein Zweites von wahrlich nicht geringerer Wichtigkeit vernachlässigt: die unmittelbare Erziehung des ganzen inneren Menschen, daß ferner der Unterricht, wenn er wirklich nichts geringeres als erziehen will, auf Auswahl und Darbietung seiner Lehrstoffe in vielfacher Beziehung ein noch wachsameres Auge werfen und besonders auch auf Pflege und Heranbildung des Körpers mehr Acht haben muß, und daß endlich ein viel lebhafterer Wechselverkehr zwischen Familie und Schule herzustellen ist, so daß diese beiden Erziehungsgewalten nicht nebeneinander, wenn nicht gar gegeneinander, sondern entschieden miteinander gehen müssen. Darum richten sich die nachfolgenden Worte nicht nur an die Erzieher in der Schule, sondern auch an die Väter und Mütter der deutschen gebildeten Familie, welche zu einem regeren sich bethätigenden Interesse an dem Unterrichte, aber auch an dem ganzen Schulleben mit seinen Freuden und seinem Ernste gewonnen werden möchte; also ist der Gedankengang nicht gerichtet nach den Begriffen eines pädagogischen Systems, sondern — und das gilt besonders vom 1. Teil, der sich mit den Beobachtungen über Familienerziehung beschäftigt — von den sich darbietenden Thatsachen, und unter diesen im 1. Teile wiederum nur von denjenigen, die in Wechselbeziehung zur Schule stehen oder stehen sollten.

So wollen denn diese Betrachtungen nicht gelten als bloße Bemerkungen eines Kritikers, sondern als Beurteilungen und Vorschläge eines nach Hülfe und pädagogischen Helfern suchenden Mitarbeiters an der Erziehung eines gebildeten und gesunden weiblichen Geschlechtes, dem wir in richtiger Auffassung unseres Lehrer- und Elternberufs nichts geben dürfen, was ihm Schein oder Wertlosigkeit werden könnte, sondern nur das Eine, was not thut.

Weimar, im Mai 1900.

Dr. Mollberg,

Lehrer am Großherzogl. Sophienstift.

Inhalt.

I. Im Familienkreise.

II. Erweiterte Grenzen.

V. Beginnende Ernte.

I.

Im Familienkreise.

Unter dem Einfluß einer großen Persönlichkeit zu stehen, ist der sich bildenden Seele höchster Genuß. Sie empfängt von ihr Ideen und entwickelt sich danach ihre Ideale. Der Erfolg ist ein gesteigerter, wenn solche Persönlichkeiten noch leben, und besser noch, wenn die Jugend mit ihnen in unmittelbarem Umgang sein kann. Denn dann kommt zu dem Schatz der ihr zufließenden Bildungselemente noch die Gewalt des Subjektiven.

Wir erinnern uns in Liebe und auch mit Lebhaftigkeit der Helden, mit denen uns Bücher oder Erzählungen zuerst vertraut machten, aber recht eigentliches Leben haben sie doch nicht mehr. Wie ganz anders ist das Erinnerungsbild von Vater und Mutter! Ihre Mienen, das Auge, der Klang ihrer Rede stellen sich sofort vor unsere Seele, und es reden ihre Belehrungen, die sittlichen und religiösen Anschauungen bis in unser Mannesalter hinein eine lebendige Sprache zu uns. Bei unserer Reife und Selbständigkeit sind Vater und Mutter uns Führer geblieben.

Die Familie ist und bleibt die eigentliche Heimstätte unserer Erziehung. An die Schule denken wir gern und sofort, wenn wir überschauen, was wir gelernt; der Familie aber danken wir zumeist, wie wir fühlen und wollen.

Woher hat die Familie diese dauernde Wirkung? Zu allererst dankt sie ihre Erfolge der Leben erweckenden und gestaltenden Macht der Persönlichkeiten, die uns erzogen. Das Kind findet im Heim die ihm von Gott geschenkten Vorbilder: Vater und Mutter. Ihnen lebt, fühlt, denkt es nach. Diese persönliche Unmittelbarkeit giebt den tausend Keimen, die die junge Seele empfängt, nie versiegende, treibende Kraft.

Die Schule steht in zweiter Linie, und sie muß bei ihrer erziehlichen Thätigkeit, um den richtigen Weg zum Kinde zu finden, hineinschauen in das christliche, gebildete Haus.

Die Schule läßt sich Zweck und Ziel der Erziehung von Ethik und Religion vorschreiben; um die rechten Mittel zu gewinnen, wendet sie sich an die Psychologie; und gerade in dieser Hinsicht ist die

Familie die wahre und natürliche Ratgeberin, weil sie die ganz eigentümlichen und am wenigsten sich offen abspielenden Vorgänge in der Seele ihres Kindes am besten kennt und versteht. Aus Büchern holen Vater und Mutter ihre psychologische Weisheit nimmermehr, sondern sie gründen sich eine Seelenlehre auf Anschauungen und das Studium des Kindes selbst.

Ein Kind entwickelt sich verschieden vom andern; jedes wiederum in seinen einzelnen Jugendabschnitten in ganz eigentümlicher Art und Weise. Wer da glaubt, ein Kind spiele, denke, sehe, wolle und handele im zwölften Lebensjahre noch ebenso wie im sechsten oder vierten, irrt sich gewaltig. Eine gebildete Mutter kennt und versteht die verschiedenen Aeußerungen des Seelenlebens auf verschiedenen Altersstufen und bestimmt danach die Maßnahmen ihrer erziehlichen Einwirkungen; ja bis auf den Ton ihrer Stimme und den Ausdruck des Gesichts herab weiß sie zu nüancieren und anzupassen, um verstanden und anerkannt zu werden. Den unbefangenen Beobachter ergreift es mit Staunen, zu sehen, mit welch liebevollem Verständnis und klarem Blick die rechte Mutter den Regungen des kindlichen Geistes nachspürt und geradezu erfinderisch ist bei der Zügelung, Lenkung, Führung ihres Lieblings, denn anders, immer anders müssen die Eingriffe sich gestalten, entsprechend dem bunten und mannigfaltigen, freilich immer gesetzmäßigen Wechsel im Entwickelungsgange des Seelenlebens.

Das Mutterauge durchforscht das Kind von seinen ersten Lebensstunden an; nichts bleibt ihm verborgen, denn „die Liebe ist es, welche das Auge hell und sicher macht." Ja, die echte Mutter ergründet es in den ersten sechs Jahren mit einer Genauigkeit, wie wir es in der Schule in den nächsten acht bis zehn nicht annähernd vermögen. Und haben wir das Kind in die Schule aufgenommen, so erlahmt die gewissenhafte, gebildete Mutter nicht in ihrer Liebe und ihrem psychologischen Studium, sondern setzt mit doppelter Energie ein: sie will Zeuge sein des wachsenden Reichtums, will aber auch gerüstet sein gegen etwaige Feinde, die nach dem Eintritt in den öffentlichen Lebenskreis sich naturgemäß mit einschleichen. Und zu solchen Müttern sollten wir Schulerzieher nicht Zuflucht nehmen, um Rat und Hülfe zu suchen und mit ihr Hand in Hand zu gehen?

Manchenorts ist man freilich nicht dieser Meinung; merkwürdigerweise nicht selten auch an Schulen. Es ist in gewissen Kreisen durch Tradition zur Ueberzeugung geworden, daß durch das Amt auch der pädagogische Verstand, ja wohl gar das a u s s c h l a g g e b e n d e V e r s t ä n d i s für die Erziehung der Jugend gekommen sei. Darum bemächtigt sich mancher Familie Furcht und Scheu vor so hoher Schulweisheit. Vater und Mutter wissen, daß eingehende Besprechungen ihrer Kinder mit dem einen oder andern Lehrer von diesem nicht gewürdigt oder wohl gar nicht gewollt werden. Drum müssen sie sich leider von der

Schule fernhalten. Und so bekommen die armen Kinder zwei Erziehungswelten: die eine schaut von oben herab auf die andere, und diese wiederum ist verstimmt und auch rücksichtsvoll genug, nicht über ihre Grenze hinauszugehen. Und umgekehrt: die Väter und Mütter, die eingehende Aussprache über ihre Kinder mit den Lehrern halten, lassen sich zählen. Die meisten kehren leider nur beim Direktor ein, der naturgemäß die besonderen Eigenarten des einzelnen Kindes der großen Schule gar nicht kennen kann, und so bleibt's bei An- und Abmeldungen, Dispensationsgesuchen und ähnlichen notwendigen Übeln. Nein, eingehende Beratungen, Hülfeleistungen, pädagogische Seelsorge sind nötig und nützlich. Hier treffen wir auf eine kranke Stelle unserer heutigen Jugenderziehung: Schule und Familie gehen nicht genug wie Freunde zusammen.

Wieviel Kenntnisse über Wesen und Gemütsart des einzelnen Kindes könnten wir empfangen, würde das Haus, besonders die Mutter, zu uns reden! Wer will aber den Weg in die Tiefe des Herzens finden, der das Kind nur durch Unterrichtsstunden kennt? Und wie viel Anregung, Ermutigung und immer wieder neu antreibende Freudigkeit wäre außerdem zu gewinnen! Wer will erziehen ohne Mut und hoffnungsreiche Berufsheiterkeit?

Es ist der Mühe wert, einmal einzutreten in die geweihte Stätte einer Mutter. Wir brauchen keineswegs Paläste aufzusuchen: das einfache, gebildete, bürgerliche Haus läßt uns auch — oder vielleicht erst recht? — finden, was wir suchen und brauchen.

Nur gehen wir nicht in die „Kinderstube", in die leider auch bei unserm deutschen Volke Mode gewordene „Kinderstube". Dort treffen wir die Kinder zumeist bei der Dienerin, der Gouvernante, der gemieteten Aufsicht. Dort hat sich zwischen Mutter und Kind eine Person gedrängt, die nicht an diesen Platz gehört. Nicht, als ob das Haus etwa der Mithülfe entsagen müßte! Aber in nicht seltenen Fällen ist aus der Gehülfin eine Stellvertreterin der Mutter geworden. Und dann ist das natürliche, von Gott geknüpfte Band zwischen Mutter und Kind gelockert. Denn das ist keine natürliche Verbindung mehr, wenn, wie es besonders in sogenannten höheren Ständen als vornehm gilt, die Mutter das Kind fast nur beim Gutenmorgen- und Gutenachtsagen oder zur Mahlzeit trifft! Man hält es für unnötig oder wohl gar seiner nicht würdig, alle nur mögliche Zeit, Freude und Arbeit mit seinem Kinde zu teilen.

Freilich haben so manche Mütter heutzutage nicht Muße und Zeit dazu: Eitelkeit, Sport und Vergnügen stehen nicht selten höher. Sie überlassen ihre Kinder einen guten Teil des Tages oder der Nacht den Fremden, um frei zu sein. Bedächten doch solche Mütter, daß ihnen kein Geschäft dieser Welt so hoch und so heilig sein darf als die Erziehung ihrer Kinder, daß sie diesen nicht nur Leben und

Nahrung und Kleidung zu geben haben, sondern, was noch höher ist, daß sie verantwortlich sind für die Entwickelung der jungen Seelen. Bedächten sie doch auch, daß in ihrer Abwesenheit ihre Lieblinge von den Fremden, namentlich wenn diesen die tiefe Bildung fehlt, oft genug Keime körperlicher und geistiger Krankheiten empfangen, woran sie vielleicht ihr Leben lang zu leiden haben. Und sollten sie vor diesen Uebeln bewahrt bleiben, so doch nimmermehr vor Kälte, vor frostiger Kälte, während das jugendliche Herz nichts als mütterliche Wärme braucht, wenn Gutes anwachsen und aufsprießen soll.

Wir Lehrer machen die Erfahrung nicht gar zu selten, daß das Gespenst der Lüge und des Bösen überhaupt nicht etwa zuerst in die Herzen der Kinder aus gut bürgerlichen Familien, sondern fast leichter in die Seele derer aus den sogenannten besseren Ständen seinen unheilvollen Samen streut. Nicht etwa, als ob es hier empfänglicheren Boden fände, aber zu jenen Kindern kann es schwerer, denn der stetige Umgang mit der Mutter bildet den heiligen Schutzwall, doch über die Schwelle der „Kinderstube" wagt sich's gar leicht, weil Wärterinnen und Dienstboten es nicht bannen können. Ja, ihre Klatschsucht lädt es sogar oft ein! Und so hören leider die, derer nur das Reich Gottes sein soll, zu früh schon Dinge, die nicht in unschuldige Herzen gehören. —

Auch dahin gehen wir nicht, wo der Geist der Vergnügungssucht und Blasiertheit waltet, wo Kinderbälle, Kindermaskeraden, blendende Festlichkeiten zu Kindergeburtstagen den gesunden Boden der Jugend verderben. Das sind nicht Familien, die ihre Kinder lieb haben. Und jene sogenannten Freuden werfen tiefe Schatten, welche Einfachheit und Natürlichkeit, Arbeitslust und kindlichen Sinn verdecken. Diese Schatten stören sogar, vorausfallend und nachziehend, die Bahn der Pflicht in der Schule, die Empfänglichkeit für das hierselbst Gebotene.

Wir spüren es sofort und Tage hindurch an dem zerstreuten Kopf, dem matten Auge, der trägen Hand, wenn Schülerinnen innerlich von den Verlockungen moderner „Kinderbälle" gereizt werden! Ist das zu verwundern? Wenn man Kindern von 8, 10, 12 Jahren gegenüber „sich die Ehre giebt, schriftlich einzuladen"; wenns nicht anders als in Glaçehandschuhen und feinstem Putz mehr geht; wenn die Zunge nicht mehr mit einfachen Brötchen zufrieden ist, sondern mehrere „Gänge" haben muß, und wenn schließlich Tanz und Feuerwerk und wer weiß was noch für Sinnenreize sich zugesellen müssen! Das sind Dinge, womit sich Eltern schwer versündigen, sodaß man nicht weiß, ob sie sich in solchen Stunden ihrer heiligen Verantwortlichkeit bewußt sind. Solche Familien können nicht unsere Mithelfer und Ratgeber sein.

Also wenden wir uns einem Hause zu, wo die Mutter der gute Geist des Kindes ist, wo Erziehung als die höchste, heilige Pflicht gilt. Da begegnet uns nichts als Liebe und Auf-

opferung in verschwenderischer Weise. Hier ist's so, wie der Dichter meint, „daß kein Weg ihr zu sauer wird, und die Stunden der Nacht ihr sind wie die Stunden des Tages, daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt, daß sie sich ganz vergißt“ und nur den Kindern lebt. Kann es etwas Hoheitsvolleres geben, als eine Mutter, die, dem Säemann gleich, von früh bis spät Samen aus vollen Händen streut, aber auch sorgt, daß er anwurzelt und Frucht trägt?

Dabei ist in ihrem Thun nichts Handwerksmäßiges, Schablonenhaftes. Eine Mutter sieht nicht ihre Erziehungsmethode der Nachbarin ab; sie ist selbstschöpferisch: Alles entquillt ihrer Persönlichkeit. Ihre Persönlichkeit ist aber nichts anderes als der gute Geist, den sie dem Hause gegeben. Jeder Keim, den sie ins junge Herz legt, ist auf dem Familienboden gewachsen; denn ihre Worte und Handlungen haben nichts Fremdes, auch nichts Inkonsequentes, Ueberraschendes: alles atmet den Geist, der sich gleich bleibt.

Ihr pädagogisches Thun ist ihr Persönlichkeit selbst. Darum die große Wirkung. Die persönliche Macht erfaßt und bildet mit unglaublicher Gewalt die Person des Kindes. Ihre Wirkung wird im Kinde zur Nachwirkung, ihr Fühlen zum Nachfühlen.

Familienerziehung ist individuell. Sie muß es schon aus dem Grunde sein, weil sie nicht schablonisiert, sondern selbstschöpferisch ist. Weil die Mutter mit der Liebe des Heilandes ihrem Kinde nachgeht auf geraden und unebenen Wegen, gute und böse Seiten zu erkennen sucht, so können ihr nur ganz bestimmte Erziehungsmittel dienen. Nur was sich schickt für den einen Fall, wird gewählt. Der tiefe Blick prüft genau, ob die angeschlagene Saite im Innern auch nachklingt. Auf Eindruck und Nachwirkung kommt ja bei der Erziehung alles an. Das gesagte Wort darf nicht verhallen, das gewählte Mittel nicht fehlschlagen, denn sonst haben wir nicht ein Experiment ohne Resultate, sondern eins mit gefährlichen Folgen! Also unbedingte Anpassung der Erziehungsart an die Art jedes Kindes ist die Forderung. Bei keinem Erzieher der Welt sehen wir diese Berücksichtigung der Individualität, wie bei der gebildeten Mutter. —

Es ergiebt sich von selbst, daß sie langsam vorgeht. Sie überhastet sich nicht, sie hat Muße, läßt auch dem Kinde Ruhe zu langsamer Entwickelung. Wer nicht innerhalb einer eigenen Familie steht, sondern von außen zuschaut, versteht darum die Pädagogik eines Hauses oft nicht. Man sieht Unschicklichkeiten, Egoismus, Mangel an Entgegenkommen der Kinder, erwartet sofortiges straffes Einschreiten und merkt nicht einmal Rüge, geschweige denn die empfindliche Strafe.

Vater und Mutter sehen anders, drum handeln sie anders. Sie beobachten nicht nur einen Fall, sondern das Ganze,

den Werdegang, die Entwickelungsgeschichte gewissermaßen von einzelnen Gefühlen, Regungen, Begehrungen des Kindes. Sie lassen gute Gewohnheiten langsam wachsen, Untugenden allmälig sich selbst aufzehren, wenn es nicht für die Gesundheit des Kindes notwendig ist, durch jedesmaligen Druck sofort das Falsche wegzuräumen und das Gute an seine Stelle zu setzen.

Geboten ist ja schnell: Du mußt so denken, so fühlen, das wollen. Was nützt das aber? Wohl unterläßt augenblicklich das Kind das Verbotene, und damit ist dem oberflächlichen Erzieher Genüge gethan.

Wer aber die Geheimnisse des Seelenlebens kennt und Achtung hat vor dem wunderbaren Aufkeimen, Wachsen und Reifen der Gedanken, sieht in jenem Gehorsam nur ein ruckweises Stillstehen, nicht aber eine Änderung in der Richtung des Vorstellungslaufes. Schafft den Stein des Anstoßes, also das Verbot, beiseite, und weiter geht es in gleicher Bewegung! Nur für den Augenblick ist etwas erreicht: taube Blüten, die keine oder nur Scheinfrüchte tragen.

Also Geduld und immer wieder Geduld hat das Haus bei der Ausreifung des Sittlichen im Menschen. Und machts die Schule auch so oder will sie schon nach den ersten Religionstunden sittliche Weisheiten, Lebensregeln und Grundsätze? Scheinerfolge!

Daran ist der Familie nichts gelegen; sie will aus dem Kinde die künftige Persönlichkeit machen, drum zielt sie auf Dauererfolge. Also befiehlt sie nicht, was ausreifen oder sich einen eigenen Weg mühsam und selbständig bahnen muß. Sie läßt den ungestümen Strom des jugendlichen Wollens oft genug überschäumen, wenn nur nicht eigene oder fremde Fluren zerstört werden. —

Warum soll das Kind auch gerade so und das wollen, was der Erzieher will? Es mag doch ruhig seine eigenen Wege gehen, wenns nur zu demselben Ziele geht: zu Religiosität und Sittlichkeit. Oder besser: das Kind muß seine eigenen Wege suchen; denn was würde sonst aus seiner Eigenart? Ohne Individualität ist der Mensch keine Persönlichkeit, sondern ein Schatten; er ist ohne Kraft und Gestalt.

Wo wachsen aber doch die vielen frühreifen, blasierten, altklugen Kinder heran? Immer da, wo es an einer Mutter fehlt, die nicht das hat, was sie zum „Genius der Kindheit" macht: die tiefe Herzens- und die weite Verstandesbildung. Wo diese nicht sind, treiben andere Geister im Hause ihren Unfug: der Müssiggang, dem jedes Fädchen zu fein und alle Arbeit zu klein, die Gesellschaftssucht, die nicht das Gold wahrer Freundschaft kennt und darum den unechten Flitter der buntscheckigen Gesellschaften erhascht, die Blasiertheit, die nur tändelt, selbst mit den heiligsten Dingen, die Unstetigkeit, die an allem nippt und eines nicht aufzubauen versteht: das deutsche Haus.

Das sind Familien ohne wirkliche Hausfrauen, und wer am meisten darunter zu leiden hat, das sind die armen Kinder. Denn auch in einer solchen Mutter sehen sie ihr Vorbild und bilden sich nach demselben.

Schade, wenn schon so früh der reine Grund des kindlichen Herzens verdorben wird, unverantwortlich aber, wenn die Mutter es ist, die den bösen Samen aufgehen läßt oder sogar selbst streut.

Doch das sind Ausnahmen! Wir treffen mehr Licht als Schatten. Dem mit einer echten Familienerziehung gesegneten und beglückten Hause wenden wir unseren Blick wieder zu und erfreuen uns an dem Reichtum und der Vielseitigkeit der Interessen, die daselbst gepflegt werden. Denn in derjenigen Familie ist etwas nicht in Ordnung, wo das Kind nur nach einer Richtung hin zu Bildungsquellen geführt wird, um später in einem Fache etwas Hervorragendes leisten zu können.

Das ist ja gar nicht Erziehung, sondern Abrichtung. Wer kann auf Kosten des einen die Verkümmerung so vieles anderen wollen? Und doch ist diese Hetzjagd nach dem Virtuosentum in einem Fache, wobei man nicht sieht, was links und rechts vorgeht, um ja recht einseitig tüchtig zu werden, keine so gar seltene Erscheinung der Jetztzeit, nicht nur bei der studierenden, reiferen Jugend zu finden, sondern leider schon bei jüngeren Generationen. Die traurigen Folgen solcher Art der „Erziehung" und Ausbildung liegen auf der Hand: Dünkel über das eigene Wissen und Können, in so engem Rahmen es auch eingeschlossen liegt, Geringschätzung der Arbeitsleistungen anderer und bureaukratische Engherzigkeit und Unbeholfenheit, die, wie man sagen hört, leider unsere moderne Beamtenwelt nicht selten von den Thatsachen des Lebens entfernt.

Das kann eine gebildete Familie ihren Kindern nicht mitgeben wollen. Die echte Mutter eröffnet ihren Lieben die ganze Welt, so weit sie umspannt werden kann. Den Himmel, die Menschheit, die Natur schließt sie auf; in alle Kreise der menschlichen Interessen führt sie ein, weil sie will, daß ihr Kind reich werde an den Schätzen des Herzens und auch des Kopfes. Denn Reichtum des Gemütes und Willens setzt Reichtum der Gedanken voraus. Und diese wieder bilden sich aus den Vorstellungen, die die Sinne der Seele aus der umgebenden Welt überbringen.

Darum überhört eine verständige Mutter auf der Wanderung durch Bilderbuch und Kinderstube, wie durch Garten und Feld keine der hundert Fragen: Was ist das? und wie heißt jenes?

Vielleicht mehr noch wird sie nach Jahren bestürmt mit Erkundigungen über die Gründe und den Zweck alles dessen, was in das jugendliche Auge fällt: Warum ist das so und weshalb jenes anders? So schwer es der viel Bestürmten und Geplagten manchmal

sein mag, die rechte Antwort zu finden, so wird sie aber gegeben. Es liegt ihr daran, das rege Interesse nicht abzutöten und den zu erobernden Besitz nicht zu verkümmern.

Nicht anders, wenn das Kind sich freut über die schöne Blume, die am Wege blüht, über den lustig dahin gaukelnden Falter oder den glutroten Mond, der eben über den Horizont heraufgeht. Mit Stolz und Freude geht die echte Mutter auf diese ersten Regungen des ästhetischen Interesses ein, läßt sich hernieder und giebt ihr Wohlgefallen kund, als wäre sie selbst ein Kind.

Und ebenso sucht sie jede Gelegenheit, den Boden des kindlichen Herzens empfänglich zu machen für anderer Menschen Wehe und Glück. Sie geht dahin, wo Arme leiden, um mitempfinden zu lassen, was das Auge feucht macht; sie führt aber auch zu jenen, die sich in Lust erfreuen, damit das Mitgefühl mit andern das eigene Herz erwärme. Sie hat zumeist nicht weit zu wandern: die eigene Familie, die Geschwister, die Dienenden fordern freudigen und trauernden Anteil.

Und ein ganz besonderer Vorteil ist dadurch geboten, daß dieser Umgangskreis klein ist, also die Wechselfälle sich nicht in der bunten Fülle drängen, das Gemüt nicht zu starken und schnellen Schwankungen ausgesetzt ist, sondern die Ruhe bietet, in der allein andauernde Vertiefungen in Gemütszustände möglich sind. Dauer und Tiefe sind unbedingte Forderungen, denn Eile und Oberflächlichkeit würden niemals Gemütswärme und Willensstärke erzeugen, wohl aber die Brücken bilden zu Schein und Flatterhaftigkeit. Die Familie ist der gesegnetste Boden für Menschenliebe, Teilnahme, Mitfreude und Mitleid. Sollte die Schule nicht alle möglichen Mittel und Wege aufsuchen, ihr auch hierin ähnlicher zu werden?

Die Familie ist aber auch der beste Boden für das soziale Interesse, also für den Bürgersinn, den Sinn für Viele, für eine Gemeinschaft. Die echte christliche Familie ist ja selbst eine Gemeinde mit Haupt und Gliedern, verbunden durch gemeinsame Sitte, Ordnung, Gesetz. Also liegen in einer solchen Familie die Keime für jene schöne Tugend des Charakters, die nicht alles in kaltem Egoismus auf sich selbst bezieht, sondern es dem Menschen zur Pflicht macht, freiwillig sich einzuordnen in die Gemeinschaft, in der er steht, mit der er dulden und kämpfen will, sei das nun diejenige des kleinen Heimatsortes oder des großen Vaterlandes.

In dieser Stellung zur Lebensgemeinschaft gleicht der Mensch dem Baum im Walde: der einzelne kann nicht standhalten gegen Sturm und Wetter, in Gemeinschaft mit den andern aber wächst die Kraft ins Unendliche. Sie alle zusammen bilden den Bannwald, der die gesegneten Fluren da unten schützt vor niederstürzenden Lawinen.

Nur wenn sich die Menschen die Hände reichen zum gemeinsamen Bund, können sie Herd und Altar, Weib und Kind, Heimat und Vaterland schützen gegen die einherrasenden zerstörenden Gewalten, mögen sie von außen oder von innen kommen! Diesen Bürgersinn erweckt die Schule durch ihren Unterricht. Ist's aber auch genug damit? und üben ihn unsere Schülerinnen auch oder kennen sie ihn bloß?

Allgemein ist die Meinung, daß gerade die jetzige Zeit Männer und Frauen braucht, die Interesse und Willen, Herz und Hand haben, zusammenzuwirken. Wir brauchen Männer und Frauen, die „an's Vaterland, an's teure“ sich anschließen und es festhalten mit ihren ganzen Herzen.

Wer sich da umschaut nach der Stätte, wo nationale Saat aufgehen und gedeihen kann, der findet als beste die gebildete, deutsche Familie.

Dreifach ist sie gesegnet. Erstens ist hier durch die Bande der Natur und durch Gott die Autorität vor Vater und Mutter dem Kinde geschenkt und nicht durch Gebot oder sonstige Maßregel ihm aufgedrängt.

Zum andern sind dem Hause Zucht, Ordnung, Sitte und Gesetz nicht tote Buchstaben, die den Geist töten, sondern der Pulsschlag des Familienlebens. Sie sind nicht aufgeschrieben für das Auge, sondern eingeschrieben in das Herz. Sie sind Familienstücke, die sich fortleben von den Eltern auf die Kinder, von größeren auf kleinere Geschwister. Deshalb können sie nicht vergessen, übersehen, umgangen werden, denn sie sind nichts Äußerliches und Fremdes, sondern geradezu ein Stück des heranwachsenden Kindes selbst. Geschriebene Gesetze und Verordnungen sind stets ein notwendiges Übel; die Familie hat das Glück, die Traditionen an deren Stelle setzen zu können.

Dazu kommt ihr dritter Vorteil: sie ist die kleinste Gemeinde. Klein ist die Zahl der verbundenen Glieder, einfach und unverwickelt ihre Tagesordnung, klar die Aufgabe des Einzelnen für Alle, ausführbar die Pflicht eines Jeden im Dienste des Ganzen.

Wenn wir nun sehen, wie die gebildete Mutter — abhold jeder Treibhauskultur — langsam im Kinde den Sinn weckt, sich aufzuopfern und zu dienen den kleineren Geschwistern, zurückzutreten, wenn Erwachsene sprechen, zuzuspringen, wenn Hülfe nötig ist, abzuwarten, bis alle berücksichtigt sind, einzuhalten die Termine, die für alle gelten, nicht zu berühren, was dem Ganzen heilig ist, zu hüten und zu schützen nach außen, was eigenstes Eigentum der Familie bleiben muß: dann lernt es ganz von selbst und allmälig das eigene „Ich“ zurückstellen hinter das „Wir“. Es lernt sich fühlen als ein Glied der kleinen Hausgemeinde und sich freuen an der Gemeinsamkeit mit ihren Wohlthaten und Pflichten.

In dieser Hinsicht sollte wiederum die Schule von der Familie lernen! Hier eine Hausgemeinde, dort sollte es eine Schulgemeinde sein! Man fängt ja wohl an, da und dort dieses Wort im Munde zu führen, aber damit ist nicht viel genützt. Wir haben meist nur einzelne Klassen mit Aufsicht führenden Lehrern und Lehrerinnen, mit schriftlichen Schulgesetzen und allerhand gedruckten Bestimmungen und Vorschriften über das Verhalten und die Pflichten der Schülerinnen — sie mögen erreichen, was die bloße Polizeigewalt für die äußere Aufrechterhaltung der Ordnung der Massen fordert — aber sie sind noch keine erziehende Schulgemeinde, in der eins dem andern sich unterordnet und ihm dient, in der ein durch gute Sitten, Gewohnheiten, Feste, gemeinsame Spiele und Arbeiten sich bethätigendes Schulleben,*) wie es das letzte Kapitel zeichnen soll, als ein wichtiges Erziehungsmittel gilt.

Wenn nun in unserer Hausgemeinde die Mutter, aber verbunden mit dem Vater, allmälig im älteren Kinde ausreifen läßt die Liebe zu der Heimat, den Sinn für gemeinnützige Einrichtungen der Ortsgemeinde, Verständnis für das durch Gesetz und Behörde geregelte Zusammenleben in Dorf oder Stadt: dann muß das erwachsenere Kind nach und nach lernen, die eigene Familie als ein Glied in dem größeren Organismus anzusehen; es wird die persönlichen Bequemlichkeiten hintanzusetzen wissen gegen die Pflichten, die Gesetz und Ordnung der Bürgerschaft fordern.

Und wenn das Haus schließlich den Blick immer weiter über seine Grenzen schweifen läßt, die Mutter nämlich durch liebevolle Versenkung mit dem Kinde in vaterländische Märchen, Sagen, Geschichten, der Vater durch Erzählungen oder freiere Gespräche über deutsche Helden, deutsche Erfindungen und Entdeckungen, deutsche Arbeit im Lande und in der Fremde, deutsche Heere und ihre Großthaten, deutsche Schiffe und ihre Reisen: dann muß das Auge der heranwachsenden Jugend mit Freude auf Deutschlands Fluren weilen und das Herz mit Stolz empfinden, wie es dem Dichter entquollen:

Ich hab' mich ergeben
Mit Herz und mit Hand
Dir Land voll Lieb und Leben,
Mein teures Vaterland.

Aber nicht nur das Gefühl, auch der denkende Verstand wird an nationaler Kraft wachsen: der werdende Jüngling und die Jungfrau werden das bindende Staatsgesetz nicht als Druck ansehen, sondern

---

*) Mollberg: Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy und seine Johann—Friedrich—Schule. Jena 1898.

als eine freiwillig gesetzte Schranke, die im Interesse des Volkes eingehalten werden muß; nicht der sklavische Geist des toten, blinden Gehorsams, sondern Freiheit des Willens wird die Autorität vor Fürst und Vaterland begründen.

Die Familie ist es, die den Grundstein setzt zu der Liebe zur Heimat und dem Vaterlande, indem sie den Keim dazu legt durch Gründung und Pflege einer tüchtigen Hausgemeinde.

Und dieselbe hohe Mission ist ihr geworden mit der Pflanzung und Pflege des religiösen Interesses, des heiligsten Gutes des Kindes. Die Mutter hat die Auszeichnung von Gott empfangen, ihren Liebling ihm zuzuführen. Die schöne Geschichte von den Müttern, die ihre Kinder dem Heiland brachten, daß er sie segne, ist zu einer allgemeinen Lebenserscheinung geworden. Die Mütter sind die „Hausbischöfe" und Hauspriester; sie genießen so hohen Ruhm, müssen sich aber auch die ganze Schwere ihrer Verantwortung vor dem höchsten Thron bewußt sein.

Unsere Mutter war es, die zum erstenmale unsere Hände faltete und das Wort von Gott und dem Heiland auf unsere Lippen legte. Ihr Gebet war Einfachheit, Wahrheit des Herzens. Keine Pose, keine erheuchelte Frömmigkeit! Langsam und ohne Übereilung wurde Steinchen an Steinchen gefügt, bis der Wunderbau vom Glauben sich im Innern aufrichtete. Aber stetig gings vorwärts, Lücken und Sprünge wurden gemieden, damit das Gebet unsere Lebensgewohnheit, unser Tagesbedürfnis wurde.

Mit vielen Sprüchen, Versen und Gebeten hat sie uns nicht angefüllt. Sie wußte, daß solch Memorierwerk doch nur Ausputz ist, und stellte es zurück auf später. Worte machen die Menschen, besonders die Kleinen, nicht besser. Drum übte sie nicht das Gedächtnis, o das lag ihr so fern! sondern aufs Herz hatte sie es abgesehen! Es genügten ihr zwei, drei Gebete und Verse, für den Anfang wenigstens.

Und wie evangelisch durch und durch war ihre Glaubenslehre später. Erzählte sie von Dogmen etwa? Weit gefehlt! Verschlungene Wege durch mühsam aufgebautes Menschenwerk führt keine rechte Mutter ihr Kind. Nein, in das Paradies des Evangeliums stellte sie uns und leitete uns auf die Wunderwege des Heilands, ihn begleitend von Ort zu Ort. Alles hatte Leben, Kraft, Liebe, Glauben, was aus ihrem Munde kam. Nur ja kein Plapperwerk! Auch kein Hersagen der biblischen Thatsachen, kein Auswendiglernen der Geschichten: sondern ein lebensvoller Umgang mit den Personen der heiligen Schrift und Gott. Jenes ist ja nur ein Wissen, dies jedoch ein religiöser Wandel.

Aber nicht nur einen frommen Menschen will die Familie aus dem Kinde machen! Es ist nicht nur zu erziehen für den

Himmel, sondern auch für diese Erde. Mitten unter den Thatsachen dieser Welt muß der Mensch stehen, muß sie erkennen und behandeln können; er muß sehen und hören lernen, was um ihn vorgeht; er muß die Welt verstehen, um sich in alle Lebensverhältnisse nicht nur zu schicken, sondern sie vielmehr gestalten und sich dienstbar machen können, auf daß er nicht untergehe im Kampfe dieses Lebens oder als ein untaugliches Werkzeug sich erweise.

Drum würdigen wir das Verständnis der Familie die nicht zur Einseitigkeit erzieht — und sollte diese zur Meisterhaftigkeit in einem Fache führen —, sondern allen Interessen des Geistes Nahrung zuführt: dem empirischen, das sich in frühester Zeit nach den Dingen, Menschen und Thatsachen dieser Welt erkundigt; dem spekulativen, das mit dem denkenden Verstande dem ursächlichen Zusammenhange der Erscheinungen nachspürt; dem ästhetischen, welches mit Geschmack und Wohlgefallen an der Harmonie der Formen hängt, seien diese der geistigen, sittlichen oder körperlichen Welt angehörig; dem sympathetischen, das mit dem Herzen Anteil nimmt an des andern Wehe und Leid; dem sozialen, welches den Menschen erzieht zu einem unegoistischen und thatkräftigen Bürger der Gemeinde und des Staates; und schließlich dem religiösen, das den Menschen zu Gott erhebt.

Zu solcher Vielseitigkeit erzöge die Familie? Diejenige sicher, der die Erziehung die heiligste Aufgabe ist und wo die Mutter des Hauses eine wahrhaft gebildete Frau ist. Freilich will der Unterschied gemacht sein zwischen Bildung und Routine. Geschmack für Moden, Gewandtheit in gesellschaftlichen Umgangsformen, Liebhabereien, Sport und Theater, dilettantische Spielereien mit den schönen Künsten, Schöngeistereien, leidliche Konversation in einer oder zwei fremden Sprachen machen keine Bildung aus, sollten sie auch da und dort als solche gelten und geschätzt werden. Giebt es Mütter mit derartiger „Bildung“, so sind diese nicht eigentlich berufen, sich in den Dienst einer echten Familienerziehung zu stellen. Ja manche von ihnen wollens auch gar nicht.

Sie sind ehrlich genug, es einzugestehen, daß ihnen dieses Geschäft zu viel Mühe macht. Sie langweilen sich zu Hause, sie müssen dem Sport huldigen: „Die Kinder bleiben hübsch für sich daheim!“ Andere können von keiner der vielen Abendgesellschaften zurückbleiben: „Die Dienstmädchen mögen die Kleinen einschläfern und bewachen! Die größeren Kinder machen ihre Schularbeiten jetzt schon für sich,“ heißt's „und wenn sie fertig sind, gehen sie allein zu Bett.“

Wahr ist's, die größeren sorgen für sich allein oder lassen sich vom Dienstmädchen oder „dem Fräulein“ versorgen, abends und früh! Aber der Schaden liegt auf der Hand. Niemand erkennt ihn besser, als der Lehrer in der Schule. Schon äußerlich macht er sich sichtbar:

man vermißt die liebende, ordnende Hand der Mutter und sieht sofort, wenn das Kind der dienenden Hülfe anvertraut ist, ohne beaufsichtigendes Mutterauge.

Wer das Kind nicht nur zum Lernen früh in die Schule aufnimmt, sondern zur Erziehung, wer deshalb unausgesetzt dessen innere Stimmung und Verfassung beobachtet, das körperliche Befinden und die Lage des Gemütes in Betracht zieht, wer das Auge schaut, ob es frisch und ausgeruht ist, der Blick ruhig, sicher, stetig — der lernt bald, wenn er es gut meint mit dem Kinde, unterscheiden, ob man dasselbe aus der treuen Hand einer führenden, häuslichen Mutter bekommt, oder aus einem Haus, wo zu oft und zu lange Dienende walten. Im Unterricht ist jenes Kind gesammelt, dieses zerstreut; bei der Arbeit jenes selbständig und gründlich, — dieses oberflächlich und vergeßlich; im Verkehr und Umgang zeigt das treu behütete eine sichere Ruhe, Harmlosigkeit, Unbefangenheit, nicht aber Scheu und Unsicherheit.

Ist's also ein Unrecht, wenn der Lehrer im Interesse des Kindes um Treue bis ins Kleinste bittet?

Jean Paul meint: „Verächtlich die Frau, die Langeweile hat, wenn sie Kinder hat" und Luther: „Es ist eine schreckliche Sünde, die Kinder versäumen; aber das geschieht oft." Ob sie heute noch ebenso sprechen würden, wenn sie in manches Haus der modernen Gesellschaft einen Blick werfen könnten?

Freilich giebt es nun auch Mütter, die ihre Kinder nicht daheim lassen, sondern mitnehmen. Sie meinen es gut mit ihnen, aber sie finden nicht den rechten Weg. Von einer Straße gehts in die andere, von Schaufenster zu Schaufenster, von Laden zu Laden, wenn nicht gar zum Café. Und angeputzt werden die armen, kleinen Dinger, daß sie sich nicht genug betrachten können; sie starren vor Putz und Mode. Wohl bekommen solche Kinder viel zu sehen und zu hören, auch an Fragen fehlt es nicht, und lernen werden sie nicht wenig! Aber besser wäre es, das meiste sähen und lernten sie nicht. Denn es ist in den seltensten Fällen etwas von dem, das eines der obigen edlen Interessen pflegt.

Wir Lehrer erkennen gar zu deutlich die Nachwirkungen in der Schule. Da sitzen sie die altklugen, blasierten Geschöpfchen, ohne Interesse, ohne einfach kindlichen Sinn, ohne Frische und Natürlichkeit! Und neben ihnen die, deren Auge leuchtet, wenn sie die Gaben des Unterrichts empfangen können; sie werden nicht müde im Fragen und Erkundigen; sie sind noch Kinder mit ihrem empfänglichen, frischen Sinn.

Diese treffen wir oft mit ihren Eltern draußen vor der Stadt, im Freien, beobachtend die Fische im Bächlein, die untergehende Sonne am Horizont, die Blütenpracht des Baumes, die erntenden Landleute.

Ihre Sinne werden geschärft und geöffnet, und durch diese Thore der Seele geht nicht ein, was stumpf, matt, blasiert, sondern was innerlich reich, tief, natürlich macht.

Und welch ein Gewinn außerdem noch für den Körper! Nicht in dem Wagen auf staubiger Straße gehts dahin, sondern tapfer und mutig zu Fuß bergauf und bergab, hier abbiegend von der Straße, um etwas Neues zu beobachten, dort durchs Wiesenthal, dem frischen Wässerlein nach oder quer durch den kühlen Wald. Da giebts was anderes zu sehen als Chausseestaub und Steinhaufen! Da übt sich das Auge im Sehen und Suchen, im Schätzen der Strecken und Höhen, im Orientieren und Gruppieren. Da stählt sich der Mut im Überwinden der Schwierigkeiten. Da korrigieren die Beinchen des wandernden Knaben oder Mädchens das Auge, das zu kurz oder zu weit taxierte. Da kräftigt sich Muskel und Lunge; der Blutkreislauf wird angeregt; der Appetit wächst: es blüht die Gesundheit.

Wieder finden wir Lehrer solche durch Luft und körperliche Anstrengung gekräftigte Naturen unschwer aus der Menge heraus. Sie sind es, die in geistiger Arbeit Lust, Kraft, Ausdauer haben, denen es nicht an Mut fehlt, die selten verzagen.

Und wiederum daneben die kränklich Aussehenden: blaß, nicht selten kurzsichtig, häufig mit Kopfschmerz und Müdigkeit geplagt. Und doch haben sie daheim die beste Nahrung und Kleidung und Pflege. Die machen es aber nicht allein. Trippelten sie nur nicht bloß auf Asphaltfußsteigen hin und her oder den glatten Parkweg auf und ab, sondern dürften sie hinaus in Gottes freie Natur, und es sollte bald anders werden!

Aber in so manchen Fällen wollen dies ihre Mütter nicht. Sie halten zum Teil mutigere Wanderungen nicht für „vornehm“. Freilich wird es meist Bequemlichkeit sein, auch Unkenntnis der erziehlichen Bedeutung jener Gänge ins Freie. Sie müßten ja selbst mit, und das verursacht Mühe, Überwindung, wohl gar Anstrengung. Auch werden sie zu viel gefragt über die Blumen, die aus dem Getreide hervorleuchten, den Mond, der seit dem letzten Spaziergange kleiner geworden, die Biene, die eben vom blühenden Strauch reichbeladen heimkehrt. Aber die Dinge alle kennt man meist selbst nicht. Und wer soll sich auch, wenn man „gebildet“ ist, für die „Kleinigkeiten“ und „Wertlosigkeiten“ der Natur noch interessieren! Das sind Sachen für einfachere Leute, wie Bauern und Handwerker! Auch Knaben mögen sich damit beschäftigen, aber Mädchen und Frauen? für die giebts bessere Dinge: französische Conversation und Ähnliches. Das sind die Mütter, die jedes aufkeimende Interesse ersticken, die Liebe für die Natur abtöten und dafür die Blasiertheit groß ziehen. Statt die Jugend auf den Wanderungen durch den Dom der Natur zu bereichern an edlen Interessen für das Schöne und Göttliche, das

Nützliche und Praktische, schließt man sie aus und setzt Verstand und Phantasie einer großen Verarmung aus.

Wieder andere Mütter halten es unter Umständen für gefährlich, mit den Kindern hinauszuwandern, denn Wind oder Regen oder Sonnenbrand könnten überraschen. Man ist auch selbst so etwas nicht gewöhnt, könnte krank werden, und so ist es und bleibt es ausgemacht, daß die Kinder auch wieder verzärtelt werden. Man denkt nur an sich und nicht, wie es nötig ist, an die Kleinen; drum geht die Verzärtelung und Verweichlichung weiter, besonders des weiblichen Geschlechtes.

Lehrer an höheren Mädchenschulen wissen uns zu erzählen, daß nicht immer viel physische Kraft und Ausdauer bei Töchtern aus den besseren Familien vorhanden ist, daß leicht Ermüdung und Erschlaffung eintreten, sodaß die Schule aus Gesundheitsrücksichten für die Kinder das Maß der geistigen Arbeit immer tiefer herabsetzen möchte.

Kann das so weiter gehen ohne Schädigung der körperlichen und geistigen Interessen? Das Haus, nicht die Schule, und in erster Linie wiederum die Mutter muß voranschreiten, wenn es ernstlich besser werden soll. Die Frauen sollten ein gutes Auge für die körperliche Pflege und Abhärtung, besonders der Mädchen, haben. Leibesübungen der verschiedensten Art, Spiele im Freien, namentlich aber tagtägliche kürzere oder weitere Wanderungen zum Stadtthore hinaus dürfen unter keinen Umständen auf dem Tagesplan des Hauses fehlen.

Wohl wird es mancherlei Mühe machen, aber die Mütter müssen das Opfer bringen, denn Großes hängt für den Einzelnen und die ganze Nation davon ab, daß das heutige weibliche Geschlecht nicht verweichliche.

Man sagt, daß Abhärtung und Gymnastik stärke, bilde und vor vielen Sünden bewahre; und der große Hufeland hat folgende Erfahrung in seiner langen ärztlichen Praxis gemacht: „Wir finden, daß alle die, welche ein sehr hohes Alter erreichen, solche Menschen waren, die in der Jugend Mühe, Arbeit und Strapazen ausgestanden hatten.“

Den großen geistigen Anforderungen, die heutzutage an die gebildete Welt, an die studierende Jugend, wie an das im Beruf stehende Alter, an Männer und Frauen, gestellt werden, kann auf die Dauer nicht genügt werden, wenn nicht ein gestählter Körper dem rastlos arbeitenden Geiste dient. Namentlich die in unausgesetzter Spannung thätigen Vermittler zwischen Außenwelt und Seele und wiederum zwischen Seele und Muskeln, die Nerven, können es nicht aushalten, wenn nicht von frühester Jugend an ein großes Kapital an Körperkraft aufgespart worden ist.

Die Tüchtigsten und Leistungsfähigsten auf dem Gebiete der Geistesarbeit, von denen Wissenschaft, Kunst, Kirche, Schule und Vaterland das Größte empfangen, kommen am ehesten in die Gefahr, zu früh

alt zu werden. Wir wissen ja alle, daß die Nervosität heute der gefährliche Gast ist, der nicht gar selten sich einfindet.

Da nun die Welt in ihren großen Aufgaben nimmermehr zurückgehen wird, die Schule die Lehrziele schwerlich niedriger stecken kann, so bietet sich nur das eine Mittel der körperlichen Abhärtung und Stärkung der Jugend als wirksames Gegengewicht dar. Ein ernstes Mahnwort an die Schule, mehr noch an das Haus! Nicht darauf hören, heißt sich versündigen an den eigenen Kindern. Die Mütter können in dieser Hinsicht mehr leisten, als Staat und Gesetze vermögen. Groß ist ihre Mission im Dienste der Familie und somit des Vaterlandes, der Nation, der Kirche und Schule. Zu solch verantwortungsreicher Aufgabe aber gehört eine außerordentliche Bildung, welche Wärme des Herzens, Klarheit des Kopfes und natürlichen praktischen Sinn zu geben vermag. Mädchenbildungsanstalten haben also allen Grund, stolz darauf zu sein, Frauen erziehen zu dürfen, Grund aber auch, mit heiligem Ernste zu sinnen und zu arbeiten, ihren Zöglingen zu geben, was ihnen in der That und in der Wahrheit not thut.

Als die Hausbischöfe und Erzieher von Gottes Gnaden erkannten wir die Frauen. Eine wichtige Voraussetzung ist dabei immer gemacht worden, daß nämlich der Vater, als das Haupt der Familie, nicht fehle. Ohne ihn hätten wir ja nur Familienglieder, nicht aber eine Gemeinde; ohne ihn wäre kein Mittelpunkt, keine Konzentration. Denn von ihm kommt nicht nur Schutz und Trutz, sondern Gesetz und Wille; in ihm verkörpert sich Autorität und Prinzip. Die Mutter aber ist Lebensspenderin und Bildnerin; sie trägt die Steine zusammen und fügt sie zum kunstvollen Bau der Erziehung; sie führt Plan, Wille und Gesetz aus, indem sie lehrt und wehrt; sie hat die unmittelbare Aufsicht und den veredelnden Umgang, sie ist die ausführende Gehülfin des Vaters. Nun wollten wir uns aber nicht umsehen nach Erziehungsmaximen und Sätzen aus der pädagogischen Teleologie, wie sie das Haupt der Familie als Richtsteine aufstellt, sondern wollten das pädagogische Leben und Handeln beobachten, und darum fiel unser Blick auf die Mutter.

Und wenn wir ihr Wirken bewundern und ihren Einfluß auf die Jugend anstaunen, so dürfen wir uns freilich nicht versagen, daß ihrer pädagogischen Persönlichkeit und ihrem Handeln nur dann die große Kraftwirkung innewohnt, wenn die Familie Einheit und Konzentration auszeichnen.

Machen sich die Männer zum Mittelpunkt und zur schützenden Macht des Hauses, indem sie nach ihrem Beruf im öffentlichen Leben ihre ganze Zeit und Kraft, ihr Gewissen und Sein dem ihnen von Gott anvertrauten Kreise der Familie weihen, so werden die Familien nichts mehr und nichts weniger sein als die Träger der Kultur.

Bei dieser hohen Aufgabe ist es gewiß richtig und geboten, daß wir Männer unsere Kräfte nicht zersplittern und vergeuden in so vielen Vereinen, mögen sie Wissenschaft oder wissenschaftliche Spielerei treiben, dem Vergnügen oder der Politik huldigen. Nicht als ob wir der Geselligkeit oder den gemeinnützigen Bestrebungen kalt und gleichgültig gegenüber stehen sollten. Das wäre weit gefehlt! Denn der Mann muß hinaus ins Leben und muß wirken und schaffen; aber in unsern Tagen treibt das Vereins- und Klubwesen doch zu viel Unfug.

Zu viel Kraft und zu viele Abende rauben uns Vereine und Vereinchen; zu viele unnütze Reden werden gehalten und angehört. Jedenfalls steht das Opfer, das wir Männer den buntscheckigen Verbindungen und Gesellschaften mit ihren wahren, mehr aber eingebildeten guten Zwecken bringen, in keinem richtigen Verhältnis zu dem Verluste, den unser heiligstes Gut, unsere Familie, durch die mangelnde Konzentration unserer Kräfte erleiden muß.

Ja selbst die Grenze zwischen Hingabe an Beruf und Hingabe an Familie darf nicht zu weit von der letzteren weggerückt werden. Das Berufsfeld giebt uns Brot, Ehre, wissenschaftliche Befriedigung, die Familie aber die Kinder, d. h. dem Staat die einstigen Bürger, dem Vaterland die Söhne, der Kunst und Wissenschaft ihre Jünger, der Familie die Mütter. Bebauen wir also den Boden unserer Familie mit Energie und Liebe, so muß unsere Arbeit eine Nachwirkung, eine Wirkung in die Ferne haben: Schule und Kirche, Volk und Vaterland werden's uns danken.

Und trotzdem, oder vielmehr weil die Familie so Großes verspricht, kann sie doch nicht ohne Mithülfe bestehen. Die Kultur schuf zu hohe Aufgaben; Arbeitsteilung machte sich nötig, und so führt das Bedürfnis nach Hülfe die Familie zu der Schule, d. h. zu der Veranstaltung, die nach ihres Namens wörtlicher Bedeutung „durch geistige Erhebung eine edle Erholung bieten soll".

Es liegt ihr Zweck in der Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises; sie soll unterrichten. Und durch den Unterricht erziehen, müssen wir fortfahren, denn sie kennt nur einen Unterricht, der erzieht. Erziehungsschulen sind alle Schulen, die höheren Mädchenbildungsanstalten aber sollten als solche vorangehen. Ergiebt sich das mit Notwendigkeit nicht schon aus der heiligen und verantwortungsreichen Stellung der Frau in der Familie? Und wieviel hohe Aufgaben warten außerdem ihrer noch außerhalb der Kreise des Hauses! Entspricht nun die Ausbildung unserer Töchter ihrem künftigen Berufe?

II.

Erweiterte Grenzen.

Nicht Aufgabe und Methoden der einzelnen Unterrichtsfächer sollen untersucht werden, sondern eine Umschau wollen wir vornehmen, um zu sehen, wo die erziehlichen Kräfte und Werte verschiedener Lehrstoffe liegen und ob sie sich in unserm Unterrichte bildend bethätigen, oder ob wir vielleicht noch immer zu viel Formen statt lebensvollen Inhaltes darbieten oder wohl gar ein Wissen geben, welches tot ist.

Wir wählen den anmutigsten und zugleich lehrreichsten Weg und gehen in die Schule selbst, mitten unter die Schar der fröhlichen Jugend. Freilich werden wir nicht nur Licht schauen, auch Schatten wird es geben. Doch erfreuen wir uns anfangs an den hellen Seiten; hinterdrein mag es erlaubt sein, auch über die dunkeln Punkte zu sprechen.

Auch dich, Vater und Mutter, lade ich ein, mit mir im Geiste einzutreten in die Räume, wo deine Kinder sitzen. Oder wolltest du lieber beiseite stehen? sollte es dich gleichgültig lassen, was für geistige Kost man deinen Lieblingen giebt und wie man sie zubereitet? Nimmermehr! Das deutsche Haus muß mehr Anteil an deutscher Schularbeit nehmen, damit die beiden wichtigsten Erzieher unserer Jugend: die Familie und die Schule, einheitlich Hand in Hand gehen. Du meinst, das ginge nicht? Freilich, am Unterrichte teilzunehmen, werden Zeit und Umstände nimmermehr gestatten! Aber warum sollten die Lehrer deiner Kinder nicht in Wort und Schrift sich an dich wenden dürfen, damit du außer vielem andern erfährst, nach welchen erziehlichen Grundsätzen die Schule die Jugend leitet, wie sie über Zweck und Lösung häuslicher Schulaufgaben, über die Auswahl und Verwendung gesunder Lektüre denkt, wie sie das erste Schreiben, Lesen, Rechnen betreibt, wie sie Wichtiges für die Bereicherung des ersten Gedankenkreises durch eine langjährige gründliche Heimatkunde gewinnen will, wobei unterstützende verständige Hülfe des Hauses hier wie allüberall von nicht hoch genug zu schätzender Bedeutung ist! Und kann es für gebildete Eltern eine bessere Lektüre geben als solche über Erziehung? Also seid doppelt willkommen, Väter und Mütter, bei der kleinen pädagogischen Wanderung durch unsere Schulräume, über den Spiel- und Turnplatz.

Das Interesse des Hauses führt uns zuerst in die Elementarklasse, denn dort sitzen die Lieblinge der Eltern, die diese sechs Jahre mit treuen Augen bewachten und dann in schöner Hoffnung, aber auch mit Bangigkeit und Sorge der Schule zuführten. Wird dein Kind mit derselben Lust und Frische sich in der neuen Welt zurechtfinden, wie es bisher beim Spiel in Garten und Hof sich beschäftigte? Ja, wenn's nur dieselbe Welt bliebe! Aber es giebt noch zu viele Anstalten, wo das Kind von der liebgewordenen Welt der Dinge, in der es sich wohl fühlte, abgesperrt wird! Auf die Bank ist es zum Stillsitzen, stundenlang, verurteilt. Und das möchte noch angehen, ja ist bis zu gewissem Grade nicht zu umgehen. Aber man läßt ihm nicht mehr die alten lieben Gegenstände und die Menschen, mit denen es umging, um sie in ihren Beschäftigungen zu beobachten; Tiere und Pflanzen, die es so gern aufsuchte und betrachtete, um unbewußt beim Spiel so viel daran zu sehen und zu lernen; die Steine, die es zerklopfte und zu Häusern und Straßen zusammenbaute und dadurch, wiederum ohne es zu wissen, Augenmaß und Geschicklichkeit der Finger übte; kurz, die Welt mit ihren tausend Geschöpfen und Sachen, die es mit Auge und Ohr, mit Geruchs- und Tastsinn wahrnahm und durch welche es sein Vorstellungsleben bereicherte, hat man ihm genommen. Statt Sachen bietet man ihm im eingeschlossenen Raume der Elementarklasse tote Formen: Buchstaben und nichts als Buchstaben. Nicht überall, aber vielfach!

Schöpfte bisher das Kind, als es Mutter und Natur erzogen, aus dem umgebenden Leben für sein geistiges Innere, so wird es nunmehr von so vielen berufsmäßigen Erziehern zur mechanischen Einübung von Fertigkeiten gezwungen: zu Lesen und Schreiben. Und mit einer Hast müssen die Kleinen die Buchstabenformen sich einprägen und nachmalen, daß man meinen könnte, es läge ein Heil in der möglichst frühzeitigen Erlernung des Alphabetes.

Wer ist aber anders daran schuld, als eitle Mütter, die glückselig sind, wenn ihr kluges Kind schon nach dem ersten Vierteljahre lesen und schreiben kann, und anderenteils solche Aufsichtsbehörden, die nicht das geistige Leben und Wachsen der Klasse und die hebende und bildende Erzieherthätigkeit des Lehrers sehen und beurteilen wollen, sondern äußere Erfolge, hübsch schwarz auf weiß, fordern und nach solcher Ernte von Amtswegen denjenigen Elementarlehrer als den tüchtigsten empfehlen, der diese mechanischen Dampfstudien forciert, oft genug auf Kosten der Gesundheit der Kinder, immer aber zum Schaden ihres geistigen Interesses, der Frische und Empfänglichkeit.

Wir wissen alle recht wohl, daß die Elementarklassen das mechanische Lesen- und Schreibenlernen nicht umgehen können. Aber Eile mit Weile! Hübsch Zeit sollte man sich nehmen und jene Fertigkeit nicht als so wichtig ansehen, daß die Kleinen in den ersten Wochen sogar zu

2*

Hause sich mit Buchstabierübungen abgeben müssen und ihre Mütter mit plagen, statt den Kindern jetzt noch Zeit zum freien Spiel und Umgang mit der Natur zu lassen. Sähe man doch Schreiben und Lesen im ersten Schuljahre als Mittel zum Zweck an, wie sie ihrer Natur und Aufgabe nach auch nicht anders gelten wollen und dürfen, und vertiefte man sich vielmehr in der Hauptsache in den Inhalt schöner und bildender sprachlicher Produkte, wie etwa in die Gedichtchen des liebenswürdigen und feinsinnigen Kinderfreundes Hey u. a.! Solches Thun ist und bleibt geistige Spracharbeit in der Muttersprache, die Freude und Interesse wachruft und daneben auch ganz gern die in kleinen Portionen gegebenen mechanischen Übungen an den Sprachformen mit in den Kauf nimmt. Wenn man nun sagen hört, die Kinder müßten im ersten Schuljahre zu viel im Sprachunterricht lernen, so sage ich im Gegenteil zu wenig, nämlich zu wenig Muttersprache, aber zu viel und zu früh geplagt werden sie mit geistlosen Formen.

Wo ein solcher Geist herrscht, treten wir nicht ein, und auch nicht bei folgender Art Unterricht: Es war eine Sprachstunde einer mittleren Klasse, wo den Mädchen ein Aufsatz über Gewinnung und Verwertung des Salzes als häusliche Aufgabe gegeben wurde, ohne daß sie im naturwissenschaftlichen oder deutschen Unterrichte die nötigen Vorkenntnisse erworben hätten; nur auf Grund dürftiger hingeworfener Brocken über die chemische Zusammensetzung des Salzes und seine Krystallisation, über die Herstellung in Salinen, über die Beschaffenheit der Salzbergwerke und das Auslaugen an der Küste des Meeres sollten sie schreiben. Ich habe dann auch beobachtet, mit welcher Unlust und mit welchem Zeitaufwande daheim gearbeitet wurde.

Es ist traurig zu sehen, wie auf solche Weise die Schule ein Hauskreuz wird. Aber noch vielmehr da, wo Aufsatzthemen noch nicht einmal aus der Welt des sinnlich Wahrnehmbaren genommen sind, sondern Phantasiethätigkeiten und Reflexionen gefordert werden, wozu Erfahrung und Umgang den Schüler noch nicht reif machten und der Unterricht nicht das grundlegende Anschauungsmaterial bot! Das sind Themen, die allerdings blendend vornehm aussehen, der Schule aber vergebens das Ansehen der Gelehrsamkeit zu geben versuchen, Arbeiten, die erdrückend auf die Schülerin wirken, weil sie sich nicht zu helfen weiß, die ungeheure Zeit und Kraft rauben, da erlaubte und unerlaubte Mittel in Bewegung gesetzt werden müssen, um die meisten der Gedanken auf fremdem Boden erst aufzulesen oder gar zu stehlen, sodaß derartige Aufgaben leicht zu den gefährlichen Versuchern werden, die Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit untergraben.

Und ist es nicht ebenso gefährlich und zeitraubend, wenn Rechenaufgaben gestellt werden, die außer dem Bereiche des Könnens vom Schüler liegen? oder wenn man Geschichts- und geographische Repe-

titionen fordert, ohne daß die Darbietung des Lehrers volles Verständnis herstellte und ein besinnender Überblick über das Durchgearbeitete am Ende der Lehrstunde Besitz und Beherrschung des Stoffes vollkommen sicherte? Auf solche Weise werden die häuslichen Arbeiten allerdings zu einer Not, nicht nur für die Kinder, sondern auch für die mitarbeitenden und — mitleidenden Mütter.

Es muß die häusliche Arbeit ein Befestigen und Üben des im Unterricht sicher Gewonnenen, oder ein selbständiges Verarbeiten, Weiterbauen und Anwenden des in der Stunde in sichern und klaren geistigen Besitz übergegangenen Stoffes sein. Nur die Arbeiten werden zur Lust, die unter der Triebkraft des Interesses entstehen und infolgedessen wenig Zeit beanspruchen.

Ich gehöre nicht zu denen, die gleich bereit sind, unsere Jugend von Arbeit zu befreien, sondern zu jenen, die ein angestrengtes, tüchtiges Arbeiten für unbedingt erforderlich halten, aber es ist durchaus nötig, daß die Schule das Ihre thue, damit die Schülerin mit freudiger Anspannung ihrer Kräfte und in dem Gefühl der Sicherheit es thue. Die Frage der Überbürdung unserer Schüler und Schülerinnen, wo überhaupt eine solche herrscht, ist nicht auf die einfache Art zu lösen, daß man mit der Schere von Arbeit und Lehrpensum abschneidet, sondern vielmehr durch einen methodischen Unterricht, der, wohl vorbereitet, nicht den Schülern den Stoff so zu sagen hinwirft, unbekümmert, ob er verstanden wird oder nicht, sondern getragen von der Wärme und Begeisterung des Lehrers ihn so darbietet und durch Überblick ihn derart befestigt, daß er im Schüler jenes Interesse erzeugt, welches Liebe und Hingabe zum Gegenstande erweckt, so daß das Kind sich gern mit demselben des weiteren beschäftigt. Als eine interessante Weiterbeschäftigung wird die häusliche Arbeit stets gern hingenommen werden.

Also wenn man der Schule den Vorwurf macht, daß sie zu viel arbeiten lasse, so hat man nicht recht. Das Übel liegt nicht in den Objekten und ihrer Menge, sondern, wo es vorhanden, in dem falschen Betriebe des Unterrichts und der ungenügenden Vorbereitung der häuslichen Aufgaben. Mir ist es ein unumstößliches pädagogisches Bekenntnis, daß wir in unsern Mädchenschulen gar nicht genug lernen lassen können, um den Schülerinnen ein tüchtiges inneres Rüstzeug mit in das Leben hinauszugeben; eine Bildung muß unsern Frauen vermittelt werden, die wohl anders geartet und aufgebaut ist als die der Männer, die aber um keinen Schritt enger und keinen Grad tiefer als die der letztern sein darf. Schon ein flüchtiger Blick auf die hohe sittliche, religiöse und soziale Aufgabe unseres weiblichen Geschlechts begründet diese notwendige Forderung. Also die frischesten und reichsten Quellen muß der Unterricht erschließen. Aber er muß ein erziehender sein, d. h. ein solcher,

der durch seine Gaben, seine Anordnung und seine Methode die intellektuelle, ethische und religiöse Bildung des Gedankenkreises herzustellen versteht.

„Bildung des Gedankenkreises" bleibt das Hauptgeschäft in der Erziehung. Es muß die Mädchenschule ganz besonders im Auge behalten, daß der Unterricht nicht berufen ist, Kenntnisse zu übermitteln, die man später im Leben brauchen kann. Nein, Heranbildung der ganzen inneren Persönlichkeit ist sein Ziel. Daß er zu diesem Zweck des Wissens und der Kenntnisse als seiner Mittel bedarf, liegt auf der Hand.

Läßt der Lehrer aber jenes hohe Ziel der Menschenbildung aus dem Auge, giebt er nur Kenntnisse zu dem Zweck, daß sie des Examens oder eines andern Grundes wegen besessen werden, unbekümmert darum, ob durch sie eine Vertiefung des Gemütes, eine Schulung des Verstandes, eine Stärkung der sittlichen und religiösen Grundsätze, eine Bereicherung der Phantasie, eine Veredlung der sich bildenden Lebensanschauungen, eine Entwilderung und Emporhebung des ganzen inneren Menschen durch seine und die mit ihm in Harmonie sich vollziehende Arbeit aller Lehrer der Schule erreicht wird oder nicht, so gleicht er einem Tagelöhner, der auf Bestellung arbeitet und des abends nur weiß, daß er sich abgearbeitet und geplagt hat. Ein jammervolles Los!

Im Gegensatz dazu hört man sagen, der Unterricht solle nur zu Religiosität und Sittlichkeit erziehen. Das können jedoch nur Religion, Geschichte, teilweise die Sprachen und in gewissen Gebieten die Naturwissenschaften, nicht aber Geographie, Rechnen, Naturkunde und andere. Und in der That fängt man jetzt erst ganz leise an, diesen Fächern ihre Bedeutung und Vollgültigkeit an höheren Mädchenschulen zuzusprechen.

Freilich bleibt es wahr, daß die Erziehung zu Religiosität und Sittlichkeit das höchste Ziel des Unterrichts ist, denn Glaube und Tugend machen erst den Menschen zu einem Ebenbilde Gottes. Religiosität und sittlicher Charakter sind für ihn auf seiner Lebensweise der Kompaß. Aber bedarf er nicht noch sonstiger Ausrüstungsstücke für die Reise? Er muß in Handel und Wandel, zu seiner Thätigkeit im Beruf, sei es, daß dieser ihn in das stille Haus oder hinaus in das bewegte Leben, in die Werkstatt oder in die Lehrsäle führt, Kenntnisse und Fertigkeiten mitbringen. Aber die Jungfrau und spätere Frau? Nun, sie müssen erst recht, sind sie sich ihrer umfassenden Aufgaben bewußt, mit klarem, reichem Verstand und geschickter Hand hinaustreten in das Leben, mit dem sie sich unter Umständen in direktere Beziehung stellen müssen als mancher Mann in seinem Berufe.

Darum hat der Unterricht neben dem unmittelbaren Er-

ziehungszwecke dem *mittelbaren* zu dienen, denn auch die Frau bedarf neben der religiösen und sittlichen Bildung einer gründlichen und vielseitigen intellektuellen, die ihr die *Befähigung* giebt, sich in allen kommenden Lebenslagen zurechtzufinden, einzurichten und weiterzubilden, was unten noch näher zu beleuchten und auszuführen ist.

Jetzt sind wir an dem Punkte angelangt, wo wir uns mit denjenigen berühren, die von der Schule eine unmittelbare Vorbildung für den späteren Beruf fordern. Wir machen aber den Unterschied: daß wir den Satz „nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir" dahin verstehen: die reichen Kenntnisse sollen nicht als tote Bürde dem Schüler und der Schülerin mitgegeben werden, sondern müssen wohl verbunden und auf einander bezogen, vor allem aber so dargeboten werden, daß sie imstande sind, *lebendiges, unmittelbares Interesse* zu erwecken. Denn wo die Gedankenmassen isoliert in der Seele liegen, da ist keine Beweglichkeit und kein Übergehen aus dem einen Gebiete in das andere möglich; starren Köpfen geht die Gewandtheit im Denken und Phantasieren ab; und wo anderseits den Gedanken kein Interesse innewohnt, sind sie tot. *Interesse ist hebende und antreibende Kraft für das Leben, Wissen ohne Interesse ist eine wertlose Masse.*

Es ist also nicht nur Aufgabe des Unterrichts, sofern er erziehen will, freigebig die Hand zu öffnen, um viele Gaben auszuteilen, damit die Schülerin reich werde, sondern auch Pflicht seines Lehrplanes und Ganges, das gegebene Gedankenmaterial in die günstigsten Verbindungen zu bringen und Beleuchtungen zu rücken, daß der beabsichtigte Zustand des Interesses im Geiste eintritt. Wer bloß *darbietet*, kann nur eine Menge von Vorstellungen in Form einer Kette mechanisch aneinanderreihen, wer aber das Dargebotene nach psychologischen Gesetzen einer *Verarbeitung* unterzieht, *bildet* den Gedankenkreis.

Ich bin weit entfernt, jener methodischen Künstelei das Wort zu reden, die nach bekannter Schablone der Formalstufen den Unterricht starr und steif macht und dem Lehrer die Freiheit und individuelle Behandlung nimmt, aber ich rede von Ideenassociationen, von Anordnung und Beziehungen der Gedanken nach inneren, psychologischen Gesichtspunkten, die der erziehende Unterricht nach der Darbietung und Vertiefung in die Sachen in einer besonderen *Besinnung* herstellen muß, damit der Mensch lerne, von einem Punkte seines Gedankenkreises aus sich zu dem logisch zugehörigen mit Blitzesschnelle zu bewegen, ohne sich vom Hundertsten ins Tausendste zu verlieren. Dieser gruppierenden und Begriffe bildenden Besinnung darf sich der Unterricht an Mädchenschulen um so weniger entziehen, als das Mädchen bei ihrer außerordentlichen Beweglichkeit der Gedanken von Natur aus weniger als der Knabe befähigt ist, logische Ordnung in die Vorstellungen zu bringen.

Heißt das aber nicht für das Leben erziehen? Oder sollte es im Ernste nötig sein, daß die Schule auch noch zu einzelnen Berufszweigen vorbereitet? Das sollte wirklich nicht der späteren praktischen Ausbildung vorbehalten sein? Nimmermehr darf sie sich zu jenem Handlangerdienst herabdrücken lassen, so lange sie an einem erziehenden Unterrichte festhält.

Abrichtungsanstalten sind nicht Erziehungsanstalten. Sie sind uns gerade so unsympathisch wie diejenigen entgegengesetzter Tendenz, wo man engherzig genug ist, jeden Unterricht in den direkten Dienst der sittlichen und religiösen Charakterbildung zu stellen, sodaß man jedem Gegenstand und Lehrkapitel ein Stückchen Moral abzuzwacken sucht.

Ist man doch leider in unserer Zeit allen Ernstes so weit gekommen, aus jedem Lesestück eine ethische Sentenz herauszupressen und die Geschichtsbetrachtung so weit zu drehen und zu wenden, bis sie einen leider verwässerten Bibelspruch abwirft. Wenn man auf diese Weise sittliche und religiöse Charaktere erziehen will, so befindet man sich in vollstem Irrtume.

Nein, wir treten nach diesen Vorbetrachtungen nunmehr da ein, wo jedes Unterrichtsfach frei und selbständig, natürlich in Harmonie mit den andern Gebieten, seine besten Gaben freigebig darreicht. Und wir werden Quellen geöffnet sehen, die das Familienleben, der begrenzte Umgang und die geringe Erfahrung der Schülerin nicht bieten können, sodaß uns der Unterricht als eine Erweiterung von Erfahrung und Umgang entgegentritt. Eingedenk des Dichterwortes, „daß ein edler Mensch nicht einem engen Kreise seine Bildung danken kann", muß der erziehende Unterricht in der höheren Mädchenschule reichen Gebrauch von seinem schönen Vorrechte machen, die Schülerin hinwegzuheben über dürre Steppen des Alltagslebens, sie zu entrücken aus dem engen Kreise des Umganges mit der Mitwelt und auf Höhen hinaufzuführen, von wo aus sie Jahrhunderte menschlicher Entwickelung an ihrer Seele vorüberziehen lassen, mit dem geistigen Auge über Oceane hinwegschweifen und die Weiten und Wunder der Erde und Sternenwelt schauen kann.

Bei unserer Wanderung durch die Schule werden wir uns zunächst nach den Stoffen umsehen, die die Schülerin in einen veredelnden Umgang mit Menschen setzen, das Gemüt mit Wärme erfüllen. Wo werden diese Stoffe wohl besser zu bieten sein als in Religions- und Geschichtsstunden, im Litteratur- und Sprachunterricht?

Es wird in der Mittelklasse soeben erzählt, wie der Heiland in das bescheidene Haus in Bethanien, bei den Schwestern Maria und Martha einkehrt. Der Lehrer ist weit davon entfernt, die Geschichte nur darzubieten und einzuprägen, um hinterdrein etwa noch einen

Spruch oder eine Moral anzuschließen, sondern mit hingebender Wärme entwirft er unter Beihülfe und Teilnahme seiner Schülerinnen ein Situations- und Stimmungsbild, damit diese sich lebhaft in den Kreis des Hauses versetzen können und die Personen förmlich handeln zu sehen glauben. Sie müssen die Maria lieb gewinnen wegen ihrer Hingabe an den Heiland, an dessen Augen und Lippen sie hängt, um Trost und Lehre zu empfangen, und sie begleiten in ihrer Phantasie die geschäftige Martha auf ihren Wegen, um im Geiste gewissermaßen mit ihr für das Wohlbehagen Jesu zu schaffen und zu sorgen — oder die Stunde hat ihren Zweck verfehlt. Ist sie aber die rechte gewesen, so bleiben jene beiden Frauengestalten auch weiterhin vor dem geistigen Auge der Schülerin stehen, den Sinn und das Gemüt derselben beeinflussend.

Hören wir auch einmal der Behandlung einer Geschichte des alten Testamentes zu. Freilich begegnet man da und dort, leider auch in Lehrerkreisen, der Ansicht, es sei nicht richtig, die fernliegenden Stoffe der alten Juden zur Erziehung der deutschen Jugend verwenden zu wollen, wir hätten besseres und vor allem näher liegendes Material.

Zeitlich und örtlich liegen ja die Stoffe weit. Aber danach fragt die Jugend nicht. Oder steht ihrem Herzen etwa der Robinson fern, weil er nicht in ihrer Heimat lebte? oder Odysseus, da er nicht in deutschen Gewässern seine Irrfahrten unternahm? Nicht auf die Entfernung in Raum oder Zeit kommt es an, sondern darauf, ob ein Gegenstand psychologisch nahe oder weit zum Gedankenkreis steht.

Nur was psychologisch der Jugend nahe ist, hat erziehlichen Wert, denn alles andere nimmt sie nicht auf, ja stößt es sogar als ein Unverständliches, Fremdartiges zurück. Von diesem Gesichtspunkte aus begründen die vielen alttestamentlichen Geschichten ihren pädagogischen Wert auf alle Zeit.

Wie ein Abraham von Ort zu Ort zieht, Zelte aufschlägt, Herden weidet, mit seinen Knechten die Feinde schlägt: so kämpfen, spielen, phantasieren unsere Knaben. Viel weiter steht ihnen der zeitlich nähere Paulus. Näher wiederum der ein Jahrtausend ältere David, denn seine Gesinnungs- und Handlungsweise sind der Jugend leichter verständlich.

Und ist es wahr, daß wir so viel besseres Anschauungsmaterial, als das alte Testament uns bietet, besitzen? Mir scheint es unmöglich, die großen Männer und Glaubenshelden der Jugend vorzuenthalten: einen Abraham, Moses, Josua, Samuel, David, vor allen aber auf oberen Stufen die Idealgestalten der Propheten! Warum greift doch auch die Kunst immer wieder auf diese Männer zurück? Weil menschliche Größe, Männertugenden, Glaubenskraft geradezu plastisch an ihnen hervortreten. Gerade darum müssen sie von außerordentlicher Wirkung auf die Jugend sein. Wo sich Schwächen zeigen, jüdische Geriebenheit und schlaue Hinterlist, abstoßende Härte und ver-

giftende Rachsucht, da lasse man diese Züge aus dem Bilde weg. Die pädagogische Kunst hat ja das schöne Recht und auch die sittliche Pflicht, das Beste für die Jugend auszuwählen, Öden und Moräste zu umgehen, um zu klarem Wasser und in fruchtbare Gefilde zu führen.

Außerdem sei noch auf einen pädagogischen Vorteil besonderer Art hingewiesen: nämlich auf das Wachsen des Gottesgedankens aus den allereinfachsten Anfängen heraus. Wie das Kind zu seinen Eltern steht, so Abraham, Moses, Josua, Samuel zu Gott. Sie verkehren in der Bibel mit ihm Auge in Auge, Hand in Hand. Dieses natürliche, menschliche Verhältnis fordert von der Seele der Kleinen kaum die Vorstellung von etwas Abstraktem; alles ist Anschauung, wirklicher Verkehr. Können sie anschaulicher, natürlicher in den Umgang mit Gott eingeführt werden?

Unsere Helden heben sich aber von Stufe zu Stufe; sie lernen nach und nach tiefer das Wesen Gottes erfassen; der Gottesbegriff gewinnt an Klarheit. Diesen Werdegang macht naturgemäß die Jugend mit durch. Die Entwickelungsgeschichte des Reiches Gottes wiederholt sich in ihr in großen Zügen. Natürlich dürfen wir hierbei nicht an die Schablone denken, die für das Alter des Zehnjährigen diesen Abschnitt, für das des Elfjährigen jenen, als ihrer geistigen Reife angepaßt, vorschreibt. Das ist Willkür, mit der die psychologischen Gesetze des innern Werdens nichts zu schaffen haben mögen. Aber das Eine bleibt wahr, daß das werdende Kind innerlich wächst wie die es beschäftigenden Helden des alten Testamentes, immer reifer werdend in der Gotteserkenntnis, bis der Gottessohn im Evangelium das Vollkommene lehrt. —

Nun zur Sache! Wir haben in der vorigen Stunde den edlen Dulder Elias zu der Witwe nach Zarpath begleitet. Die Erzählung schilderte in lebhaften Farben das Elend der armen Mutter, ihre Gastfreundschaft, in der sie selbst den letzten Bissen mit dem Fremdling teilt, die teilnehmende und helfende That des Propheten. Die Thatsachen mußten hineingreifen in das Herz der jugendlichen Zuhörer; in ihnen wechselten Freude und Schmerz, ein Leiden mit der einen Person, Dankbarkeit gegen die andere.

Heute will die Lektion die Klasse im Geiste auf den Karmel führen, um die Lösung der großen Frage: Wer Gott sei, ob Jehova oder Baal? zu gewinnen. Damit der gesamte Inhalt der Darstellung klar und lebendig werde, muß zunächst der Schauplatz durch die Kunst der vorbereitenden Besprechung vor das Auge der Schülerin gestellt werden: das Gebirge in seiner Lage und Ausdehnung, das Thal und der begleitende Bach im Norden, das angrenzende Meer.

Wohl ist der Rahmen jetzt fertig, doch kann das Bild noch nicht eingefügt werden. Es fehlt noch die Stimmung des Gemütes,

unter der allein die Darbietung des Neuen einen großen Eindruck machen kann. Diese Stimmung ist ganz derselbe Seelenzustand, den der Dichter in uns erzeugen muß, ehe er sein Drama auf uns wirken läßt. Diese Aufgabe übernimmt hier im wesentlichen der erste Akt, dort die gut und psychologisch richtig angelegte Vorbereitung.

Sie ist eine gar schwere Arbeit: ist sie zu lang und breit, so nimmt sie vorweg und zieht ab; ist sie zu kurz, so trifft sie nicht die eigentlich springenden Punkte und erzeugt keine Erwartung. Sie hat zu diesem Zweck einzuführen in die Sachlage. In unserm Fall handelt es sich um die feindliche Stellung Ahabs und Isebels gegen alles, was Gottes ist, um ihre Verfolgungswut gegen die Propheten, das gänzliche Alleinsein Elias', die sich aufs höchste steigernde Gereiztheit beider Parteien. Ist die Klasse auch mit diesen Zuständen bekannt gemacht, so ist ihr erstens der Boden nicht mehr fremd, zum andern ist ein Situationsbild gegeben und die empfangende Seele auch in Spannung versetzt worden.

Jetzt erst entrollt der Unterricht sein Gemälde. Frei trägt der Lehrer vor, in formschöner, epischer Darstellungsweise; die Sätze sind kurz, die Bilder in deutlichen Strichen und lebhaften Farben; Wort, Miene und Stimme bringen das zum Ausdruck, was das Herz des Erzählers erfüllt. Drum haben Eintönigkeit und Gleichgültigkeit hier keine Statt. Die Schülerin soll ja mit ganzer Seele, also in ungeteilter Aufmerksamkeit, am Gegenstande hängen, oder die Sache ist verfehlt. Sie muß sich in einem seelischen Zustande befinden, ähnlich dem des Erwachsenen beim genießenden Anschauen eines Kunstwerkes oder Anhören einer packenden Dichtung.

Bei solcher Darstellung kann die zuhörende Schülerin nicht passiv sein, wie Manche meinen. Wohl hört sie nur und spricht nicht; aber wie außerordentlich thätig ist die Seele! Oder ist lebhaftes, unmittelbares Interesse Ruhe und Stillstand? Das wäre weit gefehlt. Interesse ist der geistige Zustand, in welchem die Vorstellungen sich in steter Bewegung befinden. Die neu eintretenden werden während der Erzählung nicht nur aufgenommen und dann zur Ruhe neben andere gelegt, sondern sie rufen mit Schnelligkeit alte Bekannte wach, die in dem Grunde der Seele „wunderbar schliefen." Apperzipierende Vorstellungen nennen sich die über die Schwelle des Bewußtseins steigenden, die nicht etwa nur eine einfache Verschmelzung mit den neuen, sondern eine Assimilation mit ihnen eingehen. Nur derjenige versteht das Neue, dessen Seele es durch den Apperzeptionsprozeß zum geistigen Eigentum machen kann. Verstehen heißt somit apperzipieren und nicht bloß merken und aufspeichern.

Wir sehen also, daß an eine gute Erzählung ganz außerordentliche Forderungen gestellt werden, besonders im Klassenunterricht, wo doch schließlich nicht alle ein Verständnis haben. Erzeugt sie aber das

wahre Interesse — und das ist ihr nur möglich, wenn sie fähig ist, den Apperzeptionsprozeß in Fluß zu bringen —, dann ist solch ein Leben in der bewegten Seele, daß sie selbst den Körper in Mitleidenschaft zieht: es leuchtet das Auge, und dann wieder trübt sich der Blick oder färbt sich die Wange.

Das braucht noch lange nicht die Folge eines inneren Mithandelns zu sein, eines Zustandes, den wir nicht immer im Unterricht aus Rücksicht auf die Ruhe des Gemütes wollen.

Die Erzählung regt an, sagt man. Was denn? Verwandte Vorstellungen, die auch schon alter Besitz der Seele waren! Bisher latent, eilen sie nun herbei, aber nicht bloß, um die neu angebotenen in erwähnter Weise aufzunehmen, sondern auch, um sich mit ihnen zu gruppieren, wodurch neue Gedankengewebe und Bilder entstehen: es malt die Seele.

Es malt sich in unserm Beispiele die Seele den Helden, wie er neben dem Steinaltar steht und Gott anruft; auch seine Umgebung: auf der einen Seite etwa den König mit Gefolge, auf der andern den Baalspriester und im weiteren Hintergrunde das harrende Volk. Nach dem Vorstellungsreichtum und der Beweglichkeit der einzelnen wird das eine Bild in dem einen Kopf arm, im andern vollkommener, hier steif, dort lebhaft, individuell in einem jeden. Ein Bild muß aber da sein; denn ohne ausmalende Phantasiebilder hat der neue Stoff weder Leben noch Gestalt.

Drum verwendet der tüchtige Erzähler alle Aufmerksamkeit darauf, die Phantasie anzuregen und zu bilden. Der Stoff allein thut es nicht, das Fachwissen des Lehrers auch nicht, sodaß er sich Rats zu erbitten hat bei der Psychologie, wie er die richtige Saite anschlage, die treffendste Sprache wähle, den Vortrag hier oder da unterbreche, eine geschickte Frage plötzlich aufwerfe, die er gar nicht laut, sondern nur im stillen beantwortet haben mag, an welchen Stellen er sich an Befähigtere oder mehr an das Mittelgut wende, wo er mehr episch oder mehr dramatisch darbiete.

Die Sache hat noch einen weiteren Wert. Je lebhafter die Darbietung das Interesse und die Phantasie gestaltete, um so sicherer ist bei den Schülerinnen höherer Stufen darauf zu rechnen, daß aus jenen Zuständen ein Wille herauswachse, welcher Thaten vollbringen möchte. Freilich können diese Thaten nicht in Wirklichkeit treten, aber im Geiste werden sie aufgestellt. Es liegt dem erziehenden Unterricht daran, daß das reifere Kind im Geiste mithandelt, wenn es die Handlung seines Helden schätzt. Es soll sich auf den von dem Lehrer geschaffenen und von ihm selbst ausgemalten Schauplatz gestellt sehen und in der Phantasie eingreifen, um zu thuen, als wäre es die Person, die ihm als Ideal lebendig vor Augen steht.

Ist es auch in genug Fällen nur ein Mitthuen, ein bloßes Nachahmen, so ist es doch immerhin ein wichtiger Schritt auf dem Wege der Willensbildung und der Umsetzung von etwas Gewollten in die That. Denn es sind stets sittliche Thaten, die nachgeahmt werden.

Sollten wirklich die drei Prozesse: Interesse, phantasierendes Ausmalen und phantasierendes Handeln sich schon während der Erzählung des Lehrers abspielen? Der erste und zweite sicher immer, der dritte bei den reiferen und klaren Köpfen auch. Immerhin wird das Interesse, das Gerichtet- und Gespanntsein der Seele auf den Gegenstand, den Hauptraum einnehmen.

Drum müssen wir nun den Unterricht weiter verfolgen, um zu sehen, wie er sich bemüht, aus dem Zweiten und Dritten, bisher mehr Begleiterscheinungen, Dauerzustände zu machen.

Die Darbietung des Stoffes ist zu Ende. Werden nicht aus freiem Antriebe Fragen von einzelnen aus der Klasse über das Gehörte aufgeworfen, so erzählen die Kinder wieder. Es ist möglichst freie Arbeit. Wer die Kraft fühlt, geht voran. Nicht wörtlich, sondern in dem Sinn, wie es jeder aufgefaßt; und mit eigener Sprache wird reproduziert. Wohl erzählten in unteren Klassen die Kinder fast genau mit den Worten des Lehrers, oben aber muß Selbständigkeit erzielt werden. Auch wiederholen nicht viele in langer Reihe hintereinander, denn Ermüdung und Abspannung würden eintreten. Gehts bei dem einen nicht weiter, so greift auf einen Wink ein Kamerad oder der Lehrer selbst ein, bis die Rede wieder in Fluß kommt. Alles wird so günstig wie möglich eingerichtet, daß das Geschäft der Einprägung recht schnell und ohne Hemmung von statten geht, damit Empfänglichkeit und Frische des Geistes nicht verloren werden, denn noch Wichtiges ist zu thun.

Wir sind nun so weit, das Gegebene und vom Schüler Aufgenommene noch zu klären, wo etwas unklar war; in das Situationsbild noch mehr Farbe zu bringen und es weiter auszumalen, wenn es bisher zu flüchtig entworfen werden konnte; vor allem aber, an die behandelten Personen schätzend, messend, beurteilend heranzutreten.

Wir beobachten, wie zu diesem Zweck der geschickte und psychologisch denkende Lehrer Hauptpunkte aus der Geschichte heraushebt und mit der Klasse bespricht. Schließlich gipfelt diese Arbeit in dem Ausdruck von Wertschätzungen und Beurteilungen der sittlichen und religiösen Erscheinungen, wie sie zu Tage traten.

Aber mit welcher Vorsicht sehen wir bei dieser Vertiefung den erziehenden Lehrer vorgehen! Zunächst sind alle Nebensächlichkeiten von der Besprechung ausgeschlossen. Denn sie würden nur das Augenmerk von den wichtigen Punkten abziehen und namentlich keinen Fortschritt in der geistigen Arbeit bedeuten. Dann wird mit größter Genauigkeit geprüft, vor Übertreibungen gewarnt, nur mit Bedacht Lob oder Tadel ausgesprochen, denn es sind sittliche Dinge, die man abwägt.

Es fällt auf, wie der Lehrer nicht die Urteile mit Gewalt aus dem Schüler herausdrängt, damit nicht nur schöne Phrasen, denen die Kraft fehlt, oder leere Worte, die sich nicht mit Begriffen decken, gehört werden. —

Mit aller Behutsamkeit, äußerst selten und nur, wenn er sich des sittlichen Verständnisses der Schüler sicher hält, stellt er Aufforderungen, wie: Was würdest Du in diesem Fall thun? wie willst Du das oder jenes im Leben anfangen? Er weiß, daß die Gefahr, eine geschwätzige, oberflächliche Jugend, „schnell fertig mit dem Wort", zu erziehen, gar groß ist. Gerade hier heißt es, pädagogischen Takt und psychologischen Blick besitzen und bethätigen, damit der Unterricht des Namens einer Kunst sich würdig erweise.

Am Schluß der Stunde beobachten wir nun noch eins: die Grundgedanken, seien sie religiöser oder ethischer Art, die in der Besprechung herausgearbeitet wurden, werden nunmehr in das Gewand eines Liederverses, eines Gebotes, eines Satzes aus einem Glaubensartikel, eines Bibelspruchs gekleidet. Auch hierbei bewährt sich ein besonderes Geschick des Lehrers. Denn nicht, um nun schnell fertig zu werden und um der Inspektion, wenn sie einzuheimsen ausgeht, etwas vorsetzen zu können aus dem Kämmerlein des Gedächtnisses, hängt er noch einen Vers an und läßt ihn lernen, sondern wie mit einer innern Notwendigkeit setzt sich jetzt das klassische Wort an das Ganze. Das vorige Gespräch spitzte sich dermaßen zu, daß Inhalt und Wesen dieses Verses oder Spruches schon bekannt wurden. Jetzt sind eigentlich nur Form und Sprache des Bibelwortes neu. —

Dieser Spruch oder Vers, bald dem Gedächtnis eingeprägt, bildet den Kernpunkt und Ausdruck des Gewonnenen ethischen und religiösen Materials. Mag eine Warnung oder Mahnung, ein Trost oder Dank, eine Bitte oder Lobpreisung darin liegen: immer ist es für den Schüler ein Wegweiser und Licht auf seinen Wegen, ein Baustein zu seinem sittlich-religiösen Charakter, ein Maßstab für sein und fremdes Thun. Wird nun dieser Maßstab in kommenden Zeiten vom Unterricht immer wieder hervorgeholt und in den passenden Fällen an neue Handlungen angelegt, so gleicht er nicht einem toten Werkzeug, das durch den Nichtgebrauch verdirbt, sondern einer treibenden Kraft, die durch Thätigkeit mehr und mehr wächst.

Kommt endlich auf oberen Stufen der Katechismusunterricht, so findet er ein reiches Material. Er stellt gewissermaßen nur zusammen, was früher gefunden. Er ordnet die von der Elementarklasse ab durch Anschauung eroberten Begriffe systematisch zusammen, sowie es der Katechismus nach der Reihenfolge seiner Stücke fordert. Er betrachtet also einen Katechismussatz nicht als ein neuauftretendes, isoliertes Unterrichtsobjekt, sondern zieht zu allererst von diesem aus nach all den Punkten hin, wo er einstmals im biblischen Geschichts-

unterricht gewonnen wurde, Fäden, um die verwandten Gedanken herauszuheben und zu verschmelzen. Alle beiläufigen und jetzt unwesentlich gewordenen Begriffselemente werden beiseite gesetzt und auf diese Art der logische Begriff aus dem psychologischen früheren gebildet. Aus den vielen Einzelheiten der Anschauung steigt man zur Allgemeinheit auf.

Das setzt freilich voraus, daß der Lehrer des Katechismusunterrichts — und das gilt in ganz besonderem Maße für den des Konfirmandenunterrichts — das ganze Lehrgebäude beherrscht und überschaut. Wie kann er anders sich auf den gelegten Untergrund stellen und aus den mehr oder weniger zerstreut liegenden Steinen den ethisch-religiösen Bau fügen? Sein Unterricht würde ohne Anhalt sein und die dargebotenen Stoffe in der Luft schweben; auch würde er zu viel mit abstrakten Begriffen wirtschaften und nicht Fleisch und Blut haben. Was so anfliegt, verfliegt wieder, was aber wurzelt in wohlbereitetem Boden und daraus seine Nahrung zieht, wird wachsen zum starken Baum und nicht nur während der Schulzeit Blüten, sondern im späteren Leben auch Früchte zeitigen. Denn auf letztere rechnen wir noch nicht. Die Stufe der eigentlichen religiösen und sittlichen Anwendung liegt jenseits der Konfirmation, ja selbst des Maturitätsexamens.

Unsere Pflicht und Verantwortung bewegt sich im wesentlichen um die Gewinnung sittlich-religiöser Vorstellungen durch Anschauung großer Vorbilder und um ihre Verbindung zu einem in sich geschlossenen Ganzen, also um Mitgabe des Rüstzeuges für das Leben. Im Kleinen freilich hat die Schule auch Bethätigungen zu veranlassen — doch darüber im letzten Kapitel.

Ob ein solcher Religionsunterricht, zum allergrößten Teil Anschauungsunterricht, erzieht? Solche Frage kann nur stellen, dessen Psychologie eine andere ist als die, welche lehrt, daß aus Vorstellungen Wünsche, Gefühle, Vorsätze, Entschlüsse, Wollungen, Thaten herauswachsen.

Dem Religionsunterricht wird man erziehlichen Wert beilegen, wie aber steht es mit andern Fächern? Wenden wir uns zu allererst dem geistesverwandten Geschichtsunterricht zu.

Der Geschichtsunterricht führt den Schüler zunächst ebenfalls zu großen Personen, des Umgangs wegen. Auch besitzt er ein gleiches Mittel, die Erzählung, an die dieselben hohen Forderungen gestellt werden; denn wiederum ist das unmittelbare, lebhafte Interesse der Ausgangs- und Anfangspunkt von all dem, was erreicht werden soll. Daß Langeweile eine Sünde des Unterrichts ist, gilt besonders in einem Fach, das Männer und Frauen als Idealgestalten hinstellen will, die dem jugendlichen Beobachter Wohlgefallen

und Wertschätzungen abzwingen müssen und zur Nachahmung anfeuern sollen.

Der Erzähler wird durch Miene, Bewegung und Stimme seinen geschichtlichen Personen Leben einzuhauchen suchen. Wie die Rhapsoden des Altertums muß er mit allen zu Gebote stehenden subjektiven Mitteln und in gewandter Rede, ja, wenn es nötig ist, in gehobener, poetischer Sprache und dramatisch das Geschehene darstellen; mit Leib und Seele soll er an seinem Stoffe hängen und der lauschenden Jugend mit Begeisterung ein Bild entrollen, zu dem er alle Kolorite verwenden darf; und wiederum wie eine Mutter so einfach, innig, anschaulich ihren Kleinen erzählt, oder wie der Invalide am Kamin den Seinen von längst vergangenen Zeiten berichtet, sich selbst vergessend und noch einmal in dem Gewesenen lebend: so muß der Geschichtserzähler seine Lehrkunst in den Dienst nehmen, wenn er von vornherein auf seinen Endzweck lossteuert: für Sitte, Recht, Bürgertugend zu begeistern, Verständnis für historisches Werden und Vergehen zu erwecken und Liebe zum Vaterland einzuflößen.

Auch im Plan und Gang fällt uns eine überraschende Ähnlichkeit zwischen Geschichts- und biblischer Geschichtsstunde auf. Hier wie dort die Vorbereitung mit derselben Zeichnung des Schauplatzes, der gleichen Klarlegung der Situation, derselben Erzielung von Erwartung und Spannung.

Nach der Darbietung ebenfalls keine wörtliche Wiedergabe des Erzählten oder wohl gar Einprägung aus dem Lehrbuch. Frei ist die Wiederholung, angepaßt der kindlichen Sprechweise, der individuellen Auffassung und dem Verständnis jedes einzelnen.

Denn nun kommt auch hier die interessante Vertiefung in die Sachen, Personen und Handlungen. Dabei stellt sich heraus, was noch zu klären ist, wo noch weiter das Einzelne gemalt werden muß, wo Ursachen und Folgen in das ganz bestimmte Verständnis zu rücken sind. Mit derselben gründlichen Vorsicht erfolgt hier wie im Religionsunterricht die Be- und Verurteilung, die Wertschätzung, das Lob, der Tadel. Dort handelte es sich um ethische und religiöse Wahrheiten, hier vorzugsweise um ethische und historische, um Wahrheiten also in beiden Fällen.

Deshalb kein Aufdrängen, auch kein Vorsprechen und gedächtnismäßiges Aneignen und Nachschwatzen, sondern ein möglichst selbstständiges Herausarbeiten der Urteile aus dem Anschauungsmaterial. Erwirb sie, um sie zu besitzen, so gilt es auch von sittlichen Urteilen und Begriffen. Besitz ist aber nicht, was bloß nachgesprochen wird.

Wir spüren recht bald, daß der Geschichtslehrer nicht das Hauptgewicht auf das Merken und Wissen des Stoffes legt, sondern auf das begeisterte Erfassen und das Verstehen des Gebotenen,

auf die Gemütszustände, die erzielt werden. Hier liegt die erziehliche Bedeutung unseres Gegenstandes: Erwärmung des Herzens für den Einzelnen, soziales Interesse für die Stammes- und Volksgemeinschaft, Erkenntnis des Waltens einer höheren Macht über dem Leben der Völker, Verständnis für den Sieg des Sittlichen auf der Welt, besonders aber Begeisterung und thätige Liebe für unser großes, schönes Vaterland. —

Treten wir nun ein in eine deutsche Lehrstunde, vielleicht in die Mittelklasse, wo soeben Homers Odyssee in der Übersetzung gelesen wird. An Augen und Mienen der Schülerinnen merken wir gar bald, mit welcher Spannung sie den Helden auf den Irrfahrten mit ihren tausendfachen Gefahren begleiten. Mit banger Sorge sind sie um ihn erfüllt, als er einfährt in die Straße der Scylla und Charybdis, als er sich aus der traurigen Höhle des grimmen Polyphem zu retten sucht, als er, tagelang auf dem gepeitschten Ocean herumgeworfen, halbtot an die scharfen Klippen der phäakischen Insel geschleudert wird. Und wie erheitert sich das Gemüt der ganzen Klasse, wenn ihr Held die Gefahren bestanden hat. Er ist der Freund geworden, an dem sie mit Teilnahme hängt. Mit ihm freut sich die Leserin, wenn er nach erquickendem Schlaf sein Heimatland wieder erreicht hat; für ihn begeistert sie sich, wenn er im heimischen Saale mit Mut und Manneskraft seine Widersacher zerschellt; ihm jubelt sie zu, wenn sie ihn am Schlusse in schöner Vereinigung mit der geliebten und gesuchten Familie sieht. Und welch tiefen Eindruck macht doch auch der gastfreundliche Alkinoos, der Phäakenkönig; die liebliche Nausikaa; Arete, die Hüterin des reinen Herdes, der keuschen Sitten des Hauses und des ganzen Volkes!

Sollte ein Verkehr und Umgang der Schülerin mit solchen Personen nicht von veredelndem Einfluß sein? Freilich muß an den Lehrer die Forderung gestellt werden, daß bei seinem Vorlesen, besonders aber bei der später folgenden Vertiefung in Situationen und Charaktere jene Gestalten nicht tote Schatten bleiben, sondern Leben und Erscheinung gewinnen, daß in That und Wahrheit von einem Umgang mit ihnen die Rede sein kann.

Wer freilich die Stunde nur mit Lesen, mit Inhaltangaben des Gelesenen, mit grammatischen Regeln und philologischen Haarspaltereien hinbringt, der weiß weder die Sprach- und Litteraturschätze der Jugend zu erschließen, noch der Kinderwelt Idealgestalten zu schenken, von denen sie sich emporziehen lassen möchte!

Welch eine reiche Bildungswelt kann der tiefgehende, interessierende Sprachunterricht aber erst in den oberen Klassen durch das Nibelungenlied mit seinen kerndeutschen Reckengestalten, sowie mit den Dramen unserer und ausländischer Klassiker den Mädchen eröffnen! Die selbstlose Freundestreue eines Antonio in

heuchelt sittliches und ästhetisches Verständnis — und darin liegt die größte Gefahr für die sittliche Entwickelung der Jugend, insbesondere der weiblichen, die an sich schnell fertig ist mit dem Wort und verhältnismäßig auch mit der Charakterbildung.

Darum haßt die erziehende Schule am Ende der unterrichtlichen Behandlung von biblischen Geschichten oder Gedichten den moralischen Befehl und die Aufforderung: „So mußt Du auch mal werden" oder „so sollst Du auch handeln" und kann nicht begreifen, wie in den leider Mode gewordenen gedruckten Präparationen zu Lehrstunden derartige Abschlüsse von Lektionen noch als Musterleistungen angepriesen werden können! Man denkt sich damit eine Anwendung der gelernten sittlichen Dinge und merkt nicht, daß man zum größten Teil nur mit schönen Worten wirtschaftet. Dieser leidige Verbalismus!

Wir sind der Meinung, daß das allmälige Werden und Gestalten der Persönlichkeit im Menschen dem Wachstum einer edlen Pflanze gleicht, die sich sehr langsam aus sich heraus entwickelt und mit aller Vorsicht gepflegt sein will, nicht aber Treibhaushaft und willkürliche Eingriffe in den Werdeprozeß vertragen kann. So manche Schule kann aber nicht schnell genug den sittlich-religiösen Menschen konstruieren, und so giebt sie dem Kinde die äußere Schale und denkt nicht an den Kern; sie glaubt, daß das Auswendigwissen von Sprüchen und ethischen Sentenzen den Menschen mache.

Nein, wir halten es mit denen, die nach der Vertiefung in die schönen Balladen sich freuen, wenn es der Schülerin eine Erquickung gewesen ist, daß Möros in Schillers Bürgschaft sein Wort dem Freunde gehalten, oder wenn die herrlichen Ideen, die Herzog Ernst im gleichnamigen Drama über Treue und Freundschaft ausspricht, Wohlgefallen erzeugten und die Selbstaufopferung der Freunde und die versöhnende Liebe der Mutter Gisela die ungeteilte Teilnahme der Klasse fand. Wir sind glücklich, wenn es uns gelungen ist, die Jugend an dem frischen, mutigen „Klein Roland" zu ergötzen, sodaß sie ihm Beifall zollt, weil er seine verlassene Mutter mit Speise und Trank versorgt; und nicht minder befriedigt es uns, daß die Klasse den König Karl lieb gewinnt, wenn er mit den Worten:

„Steh auf Du Schwester mein!
Um diesen Deinen lieben Sohn
Soll Dir verziehen sein"

mit Rolands Mutter sich aussöhnt.

Abgeschmackt aber muß es uns erscheinen, wenn moderne Schulmeisterweisheit, nachdem die Schülerinnen an Chamissos alter Waschfrau „Zucht und Ehr", „Ordnung und Fleiß", „Glaub und Hoffnung" so hochgeschätzt und sich im Stillen selbst schon, halb unbewußt noch, in ihr gespiegelt haben, die einzelnen auffordert, auch so fleißig zu

sein und Tagebuch und Federkasten in ähnlicher Ordnung zu halten. Des Dichters Wort:

„Und ich an meinem Abend wollte,
Ich hätte, diesem Weibe gleich,
Erfüllt, was ich erfüllen sollte“

wird gewiß seine Wirkung nicht verfehlen und im Innern der Schülerinnen die gewünschten Zustimmungen des Gemütes veranlassen, wenn der Lehrer mit sittlicher Wärme und liebevoller Hingebung und Frische sein eigenes Wohlgefallen an dem Schönen zu erkennen gab und zum Ausdruck brachte.

Wir befanden uns bisher in Ober- und Mittelklassen. Aber steigen wir nur tiefer hinab, und wir werden finden, wie der Sprachunterricht auch den Kleinen traute Freunde und erhabene Vorbilder schenkt. Wer sollte nicht den Zauber kennen, der in unseren schönsten Märchen, oder in Hebels, des liebenswürdigen schwäbischen Kinderfreundes, Erzählungen und Dichtungen liegt? Wer nicht den Reiz in Heys allerliebsten Fabeln, die von einem poetischen Hauch durchwoben sind, wie selten Jugendpoesie? Wer würde des feinsinnigen Rückerts „Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen“ oder „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt“ vergessen können? wer könnte die lieblichen Weisen eines Reinick, Trojan, Seidel u. a. m. in der Schule, aber auch in dem gebildeten Hause den Kleinen vorenthalten?

Bei unseren Lieblingen wollen wir einkehren, aber nicht in derjenigen Elementarklasse, wo Schrift- und Druckzeichen in der Hauptsache geübt und gelernt werden, sondern da, wo die Muttersprache zu ihrem vollen Rechte kommt.

Ihre Sprache haben unsere kleinen Schulgäste der Mutter und dem Vater nachgeahmt und abgelauscht. Das kleine Abendgebet haben sie schon nachsprechen gelernt; das Märchen vom Rotkäppchen tönte auch bereits an ihr Ohr; einem Weihnachtsliedchen aus dem Munde der Mutter haben sie mit inniger Freude zugehört; ein Verschen, einen Kehrreim mindestens, nennt jedes sein Eigentum. Durch Rede und Gegenrede haben sie sich bisher mit Eltern und Geschwistern so gern über die Dinge der umgebenden Welt unterhalten, denn was thäten Kinder in jener goldenen Zeit ihres Lebensfrühlings lieber als sprechen?

Und heute, an ihrem zweiten Schultage will man ihrem Spiel- und Lerngange doch nicht etwa Halt setzen? Sich vielleicht abwenden von ihrem Plaudern und Sprechen, von dem Zauber ihrer halbwegs schon eroberten Muttersprache, ihrem natürlichen Drange, sich mit Dingen und Sachen zu beschäftigen, und etwa Fertigkeiten und Formen eindrillen? Das hieße, sie unverantwortlich in ihrer Kost herabsetzen, Steine statt Brot geben. So könnte nur handeln,

wer Kinder nicht lieb hat und kein Verständnis besitzt für kindliches Sinnen, Dichten und Trachten.

Versuch's, lieber Leser, zwei oder drei Stunden bei meinen Kleinen zuzuhören. Ich bin heute zum zweitenmale mit ihnen zusammen. Wie sie heißen, weiß ich noch von gestern her, wo sie wohnen auch, und ich habe mich ihnen ebenfalls vorgestellt. Schüchtern sind sie freilich noch gar sehr. Die enge Stube und die noch engere Schulbank ist ihnen unbehaglich. Scheint doch auch draußen die Sonne so gar schön, in der sie in Lust und Jubel noch vor wenig Tagen spielten. Drum sorge ich Stunde für Stunde, ihnen die Schulwelt so lieblich wie möglich zu machen. Nicht etwa mit läppischen Witzchen, auch nicht durch die Marzipanbuchstaben mancher Philanthropen. Nein, sondern indem ich versuche, ein Stück der äußeren, ihnen bekannten Welt in meine Schulstube hereinzutragen.

Die Dinge, mit denen die Kinder bisher verkehrten, übergebe ich dem ersten Unterrichte: betrachte und bespreche sie, sodaß ich nunmehr den Geist mit seinen wichtigsten Dienern, den Augen, Ohren, Händchen, wieder beschäftige, wie es bisher war. Heimatkunde und Unterricht in der Muttersprache teilen sich in diese Arbeit.

Für den Sprachunterricht suche ich ein recht anmutiges Stück Kinderpoesie. Für heute ist beispielsweise gewählt:

„Winter ade, Scheiden thut weh!
Aber Dein Scheiden macht,
Daß mir das Herze lacht!
Winter ade, scheiden thut weh."

Jahreszeit und Wetter nötigen mich zu diesem; auch nehme ich es hier aus Pietätsrücksichten gegen Sostmann, der so hübsch darüber in seinem Büchlein spricht.*)

Ostern liegt hinter uns. Die wenigen Schneestaupen konnten unsere Festfreude nicht stören. Der Schnee auf den Bergeshöhen hat Abschied genommen; Wasser ist daraus geworden. Aber auch das thut, als ob es Lebewohl sagen wollte, denn gar hurtig läuft's den angeschwollenen Bach hinunter. Der Star pfeift bereits munter vom Birnbaum des Schulgartens. Die Tauben bauen ihre Nester, und Amseln und Finken fangen auch schon an. Weg und Wiese sind wieder trocken, und am Haselstrauch vor dem Schulhause spielen die gelben Kätzchen im Winde.

All das erzähle aber *ich* nicht den Kindern, sondern *sie* erzählen es mir auf mein Befragen, und wie gern plaudern sie mit mir darüber!

---

*) **Sostmann**, erster Sprech- und Leseunterricht. Jena 1852.
Bräutigam, der Vorbereitungskursus im ersten Schuljahre, Weimar.

Ja, ich breche auf, mitten in der Stunde, und wandere mit ihnen hinüber zum Bach. Ist er ja nur zwei Minuten entfernt. Auf dem Wege sehen wir auch den blühenden Weidenbusch und die nestbauende Taube und wer weiß, wie viel noch!

Ich selbst gebe meine Freude an diesen neuen Dingen zu erkennen. Das regt noch mehr die Lust der Kleinen an, und bald sind wir in der heiteren Plauderei. Freilich flott geht die Unterhaltung nicht. Doch das schadet nichts. Noch wenige Stunden, und die Scheu ist der Zutraulichkeit gewichen. Ist mir's aber geglückt, Lust und Liebe zur Sache durch die bisherige vorbereitende Besprechung zu erwecken, so teile ich den ersten Sprachschatz aus: ich spreche das obige Verschen vor.

Da leuchten die kleinen Augen! Die Kinder hören ja etwas Ähnliches, was wir jetzt besprachen und sahen. Drum sage ich das Verschen noch ein zweites, auch drittes Mal und werde immer gern angehört.

Nun geht's an die eigentliche Arbeit. Ich greife den ersten Satz heraus; denn das ganze Verschen nahmen sie wohl auf, erhielten auch den Totaleindruck recht gut, aber das Einzelne konnte dabei nicht klar werden. Im Bild gesprochen: das Verschen erschien wie eine ununterbrochen fortlaufende Kette, die einzelnen Gelenke und Glieder waren nicht unterscheidbar für Kinder.

Also muß eine Analyse eintreten, damit die einzelnen Sätze zuerst, ihre Wörter dann, deren Silben zu dritt und ihre Laute zuletzt nach einander aufgefaßt werden. Mit den Sätzen und Wörtern ist's aber auch der Inhalt, die Begriffe sind's, die nebeneinander einzeln ins Bewußtsein gehoben werden sollen. Denn auf die unbedingte Verschmelzung des Zeichens mit dem zugehörigen Inhalt kommt's uns immer an.

Ich sage also die erste Zeile einmal, zweimal und bin sicher, daß jetzt schon einige Mutige das Nachsprechen wiederholen. Andere folgen, aber gar zu viele nehme ich nicht an, denn das lange Wiederholen macht es nicht besser.

Drum schnell die Besprechung der Zeile: „Winter ade, Scheiden thut weh.“ Wer jetzt fortgeht, wer da bleibt, wer wiedergekommen ist; wie es weh thut, wenn Eltern, Geschwister, Schwalben scheiden: das sind etwa die Gedanken, die uns beschäftigen.

Noch einmal wiederhole ich die Zeile und verschmelze jetzt damit den zweiten und dritten Satz: „Aber dein Scheiden macht, daß mir mein Herze lacht.“ In gleicher Weise sage ich es für das Gedächtnis zwei, drei Mal; die Tüchtigen sagen es nach.

Unsere Besprechung vergleicht nunmehr die Trennung von lieben Personen mit dem Scheiden des Winters, der Kälte, des schlechten Wetters. Dort Trauer, Thränen; hier Freude, Lust, sodaß Mund

und Herze lacht. Warum jetzt Arme und Reichere, Kinder und Große, Vögel und die Tiere des Feldes, selbst die Blumen unter dem Schutze der hüllenden Knospen sich freuen können! In diese Gedanken lasse ich meine Kleinen hineindenken und hineinleben!

Nun schließe ich die bekannte vierte Zeile schnell an, und nach einigen Wiederholungen ist eine ganze Anzahl der Klasse imstande, die erste Strophe wiederzugeben. Wer noch zaghaft ist, wird im Chor mitgenommen! Das Chorsprechen, doch nur als Reproduktionshülfe, tritt in sein gebührendes Recht; es belebt den Unterricht der Kleinen außerordentlich und hilft den Schwachen erheblich.

Die erste Sprachstunde ist vorbei. Wir haben etwas gesehen und besprochen, haben über Erlebtes und im Gedicht Gegebenes nach Kräften nachgedacht, haben heitere Saiten des jugendlichen Gemütes angeschlagen, haben ein klein Stück Poesie mit dem Ohr lautrein aufgenommen, mit dem Munde es ebenso ausgesprochen und mit dem Gedächtnis zu unserm Sprachbesitz gelegt. Das war geistige Arbeit, die Kopf und Herz, Auge, Ohr und Zunge in Anspruch nahm.

In der nächsten Stunde schreite ich nicht zur zweiten Strophe. Bot die vorige im wesentlichen eine Vertiefung in den Sprachinhalt, so berücksichtigt die heutige namentlich die Sprachform. In Zeilen und Sätze zerlegten wir zuletzt das Gedicht. Bis heute nimmt das Kind den Satz noch als ein einziges unzertrennbares Ganze. Denn in einem Zuge wurde es ausgesprochen, in einem Zuge vom Ohr aufgefaßt und somit der Seele als ein Einziges übermittelt. Diese Stunde muß Klarheit über die Elemente bringen.

Drum spreche ich die Zeile mit Pausen, unterstützt durch Handbewegungen, vor: Winter — ade — Scheiden — thut — weh, und lasse unter den gleichen obigen Hülfen wiederholen. Wenn ich nun auffordere, das erste, zweite Wort u. s. w. zu bestimmen, so hebe ich die einzelnen Wörter und ihre Begriffe von einander ab wie die Töne der Tonleiter. Jetzt erscheint der Satz auch noch als ein Zusammengehöriges, aber aus fünf Elementen zusammengesetzt.

Sollte ich dafür nicht Symbole für das Auge einführen? Indem ich das erste Wort spreche, schreibe ich einen wagerechten Strich, beim zweiten den andern, und weil das gleichzeitig geschieht, so tritt die Verschmelzung zwischen Zeichen und Sinn ein. Beide decken sich. Eines ruft dann auch das andere wach. Ich lasse also denselben Prozeß im Kinde sich abspielen wie beim späteren Lesen und stehe auf der einfachsten und natürlichsten Vorstufe zu demselben mit Buchstaben.

Aber weiter geht die Analyse. Nun sind ja wieder die Wörter unzertrennbare Lautmassen. Durch artikuliertes Vorsprechen zerlege ich sie in Silben und gebe hinterdrein auch für diese Symbole, indem ich während des Sprechens durch Senkrechte die wagerechten Striche teile. Folgendes Bild ist das Ergebnis: ┼ ┼ ┼ — —

Nun käme noch die Zerlegung der Silben in Laute, doch verschiebe ich aus Schwierigkeitsgründen diese Arbeit bis zum dritten oder vierten Gedicht. Dann ist das Ohr im Auffassen geübter, auch die Sprechgewandtheit hat zugenommen, und vor allem ist das Kind mit dem Geschäft der Zerlegung und Wiederzusammenlesung vertraut geworden. Die Zeichen für die Laute würden Punkte über den Silben sein lassen:

Analyse und Synthese wechseln immer ab; wurde erst mit Hülfe des Ohres zerlegt, so muß jetzt das Auge die Symbole wieder auflesen und der Geist dieselben übersetzen.

Wird man aber nicht einwenden, daß ein Gleiches an den sogenannten Normalwörtern auch vorgenommen wird? Zergliederung und Aufbau wohl. Aber wir fangen mit der Analyse weiter oben an, nämlich beim Gedichte, also einem Stück Sprache, während dort es sich nur um abgerissene Bruchstücke handelt, sodaß Arbeit und Interesse geringer sein müssen.

Unsere Gedichte schließen eine kleine Welt schönen Inhalts ein, welcher Reproduktionen früheren geistigen Materials wachruft, welcher auffordert zu neuen Beobachtungen nicht einzelner, sondern in einem ursächlichen Zusammenhange stehender Dinge, welcher Kopf und Herz durch das innewohnende Interesse anregen muß. Dazu kommt das poetische Gewand. Rhythmus und Reim, gewissermaßen Takt und Melodie der Musik, fallen in das Ohr. Und das ist nach Herders Meinung nicht ohne Bedeutung: „Glücklich ist das Kind, dem von seinen ersten Jahren an verständliche, menschliche, liebliche Töne ins Ohr klangen und seine Zunge, den Ton seiner Sprache unvermerkt bildeten, dem sein frühester Lehrer auch in Gehalt und Ton der Rede gleichsam Vernunft, Anstand und Grazie zusprach."

Von all den Vorteilen weiß das Normalwort nichts. Dazu bringt es noch Schwierigkeit und Last mit seinen Buchstaben, die schwierig sind für das auffassende Auge und noch schwieriger für die nachbildende Hand. Symbole müssen aber so leicht und indifferent als möglich sein — drum wählten wir Punkte und Striche zum Anfang — oder es ist die ganze Arbeit hauptsächlich nur Erlernung der Symbole. Und in der That, an dieser Krankheit leidet nicht selten die Elementarklasse!

Lassen wir Buchstaben und Bücher ein halbes Jahr lang, ja am liebsten noch länger fort! Dafür treiben wir lieber den anschaulichen, analytischen Unterricht in unserer Muttersprache bis Johannis oder Michaelis und werden eines außerordentlichen sprach- und geistbildenden Erfolges sicher sein. Ganz besonders werden wir es aber auch später im Unterricht in der Orthographie spüren, welch einen gut zubereiteten Boden wir finden.

Das nachfolgende Normalwort und der Leseunterricht werden mit schnellen Schritten ihr Ziel erreichen; denn die eigentliche Geistesarbeit ist gethan, nun folgt nur noch die Mechanik der Einprägung und Einübung der Buchstaben. Kommt Ostern heran, so können unsere Schüler lesen und schreiben, und geht es noch nicht, so ist mir's auch recht. Das zweite und dritte Schuljahr haben noch Tage genug.

Denn mit dem Einwande wolle man ja nicht kommen, daß das Buchstabenlesen möglichst früh beherrscht werden müsse, um die Schüler recht bald in die „Schätze der Lesebuchlitteratur" einzuführen. Der analytische erste Sprachunterricht thut das viel besser und früher, nämlich vom ersten Schultage ab, aber er plagt unsere Kleinen nicht mit Formen und mechanischen Fertigkeiten. Sprachbildung, Schulung des Auges und Ohres, Bereicherung des Kopfes und Erwärmung des Herzens durch schöne Interessen heißt der Beitrag des ersten Sprachunterrichts zur Erziehung unserer Jugend.

Seine getreue Mitarbeiterin ist die Heimatkunde,*) die Feindin alles Scheinwesens und Verbalismus. Es lohnt sich vielleicht, auf ein Stündchen wenigstens, Bekanntschaft mit ihr zu machen, um zu beobachten, wie sie erzieht, indem sie den Geist der Kleinen bereichert mit Tausenden von Anschauungen, den Elementen und Trägern alles geistigen Lebens.

Wie eine jede, so beginnt auch die heutige Lektion mit dem Berichte der Beobachtungen, die die Schülerinnen seit der letzten Stunde auf ihren Spaziergängen und Wanderungen gemacht. Die eine meldet sich besonders lebhaft: sie hat in einem Kästchen eine Fledermaus mitgebracht, die sie daheim auf dem Dachboden am Schornstein gefunden. Wir betrachten sie mit nicht geringem Interesse, und ich erzähle dann noch einiges von ihrem Treiben und Thun, um gleich von vornherein die Furcht zu zerstören, die alberne Leute oft gegen dieses unschuldige, nützliche Säugetier hegen.

Die Nachbarin erzählt uns, daß sie ihre selbstgepflanzten Bohnen, von denen sie uns seit Wochen berichtete, wie sie gewachsen, wie viele Blätter und Blüten sie getrieben, gestern in den Topf gesetzt habe. Sie wolle denselben vor's Fenster in's Zimmer bringen und weiter zuschauen, was sich einstellen werde.

Eine dritte hat die Feldbäckerei besucht, die seit einigen Tagen draußen vor der Stadt von den aus dem Manöver kommenden Soldaten aufgeschlagen worden ist. Sie weiß hübsch und viel zu erzählen, sodaß sofort in der Klasse das freie Interesse und der Wunsch rege wird, auch hinauszuwandern, um zu schauen.

Wieder eine andere hat auf dem heutigen Schulwege die Wolken

*) Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde. Berlin 1873.

nach der Richtung — sie zeigt mit der Hand dahin — ziehen sehen, und gleich fällt ihre Nachbarin ein, daß der Rauch auf den Schornsteinen ebenso „geflogen" sei.

Den Mond haben eine ganze Anzahl gestern Abend beobachtet; er sei wie eine Sichel gewesen, links rund, rechts habe er oben und unten „wie ein Horn" gehabt. Mittlerweile hat ihn eine mit Kreide an die Tafel gezeichnet, und daß ihre Zeichnung richtig ist, beweist die allgemeine Zustimmung. Im Anschluß daran fordere ich auf, bis zur nächsten Stunde zu beobachten, ob wohl eine Änderung am Monde eintritt.

Da nichts mehr zu berichten ist, so stellen wir das Genannte kurz zusammen, wiederholen die zuletzt gegebene Aufgabe, ich rege an, wieder Umschau bis zum nächsten Mal zu halten und stelle nach einer Richtung hin eine Beobachtungsaufgabe im besondern: nämlich Acht auf die jetzt wegziehenden Schwalben zu haben.

Nun geht's zum zweiten Teile: „Was thaten wir in der vorigen Stunde?" Wir waren im Garten, haben den Mittelweg betrachtet, gemessen, gezeichnet. Länge, Breite, Richtung, Grenzen desselben; anstoßende Gebäude, die Bäume und Sträucher daselbst werden wieder genannt. Bis auf die eine Stelle, wo rechts der Seitenweg abgeht, ist alles Geschaute noch klar im Bewußtsein.

Nun wird schnell angetreten, und bald sind wir wieder auf dem Schulhofe. Doch ehe wir unsere topographischen Arbeiten aufnehmen, sind erst noch andere Dinge zu erledigen, wenn die Heimatskunde für alles ein offenes Auge behalten will. — Zunächst einmal Sonnenstand und Richtung und Länge des Schattens vom Schulhause! Wir haben diese Erscheinungen vom Frühjahre ab allstündlich betrachtet, warum sollten wir heute achtlos oder gleichgültig vorübergehen? Das ist ja gar nicht mehr möglich, denn es ist meinen Kleinen nicht wenig interessant gewesen zu bemerken, wie die Sonne bis zu den großen Sommerferien viel höher und dann nach und nach niedriger um diese Stunde über dem Schulhause stand; nicht minder, wie der Schatten des Hauses im Juli nur zwanzig und heute am 20. September dreißig Schrittchen zählt.

Daß die Wolken nicht mehr ziehen, wie heute früh, sondern still stehen, fällt vielen auf. — Nun aber vorwärts, aus dem Hofe in den Garten hinein. Doch halt! „es steht ja heute der Birnbaum leer", meldet eine Schülerin, „und gestern waren noch die Früchte daran". „Es hängen auch heute die Äste nicht mehr so", sagt die andere, und die dritte: „heute gehen sie nach oben zusammen, daß es spitz wird, wie bei einem Christbaum." Und die vielen Blätter, die auf den Boden gefallen sind! Ich brauche nicht erst zuzurufen: aufheben! Die kleinen Hände haben flugs zugegriffen, und es wird berichtet, daß die Blätter nicht mehr grün, wie im Sommer, sondern bunt-

gefleckt sind. Weil nun einmal die Augen darauf gerichtet sind, so fordere ich auf, näher zuzusehen. Schnell kommen die Antworten: „Ein Stiel geht mitten durch"; „davon gehen links und rechts kleine Seitenäste ab"; — es fällt mir nicht ein, die Kunstausdrücke zu geben; das kann die Botanik später thuen; hier sollen sie sehen lernen —; „der Rand sieht so aus" und dabei malt die Kleine mit der Hand den Blattumriß in die Luft. „Hier ist ein Stock, zeichne es in den Sand", sage ich. Schnell ist ein Kreis gebildet, ein Blatt wird hübsch in die Mitte gelegt und ein großes Bild davon auf den Erdboden gezeichnet. —

Nun schnell einige Schritte vorwärts, und wir sind wieder auf unserm gestrigen Beobachtungsfelde. Zu allererst klären wir die erwähnte verworrene Vorstellung von dem abzweigenden Seitenwege durch abermalige Anschauung und stellen uns dann genau dort auf, wo wir gestern endigten. Mit Hülfe meiner Hinweise beobachten und melden die Kinder: Der Mittelweg teilt sich; der eine Weg geht links zur Mauer hin, der andere führt auf die Brücke; bis dahin schätze ich 5 m — mit Schritten maßen wir bis zu den Sommerferien, danach führten wir Meter ein —; wo die Brücke anfängt, steht links eine Weide, rechts ein Hollunderbusch; die Brücke schätze ich 4 m lang und 2 m breit; links und rechts ist ein Eisengitter; unter der Brücke fließt ein Bach in dieser Richtung (man zeigt mit dem Arm); hinter der Brücke geht der Weg in einem Bogen nach rechts; dort trifft er wieder eine Brücke; an die zweite Brücke stößt die Gartenmauer; von der einen Brücke bis zur andern schätze ich den Bach 10 m lang.

Genug damit! Jetzt müssen vor allen Dingen die Schätzungen ihre Berichtigungen erfahren. Drum messen zwei mit dem Metermaß, wir übrigen schauen aus einiger Entfernung zu und messen mit dem Auge mit. Denn nicht ist uns Hauptsache zu wissen, wie lang der Weg oder breit der Hof ist, sondern das Augenmaß zu bilden, ist uns wertvoll. Über $^1/_2$ Jahr haben wir mit einander geschätzt und gemessen; darum fehlt es jetzt nicht mehr an einer gewissen Fertigkeit und Sicherheit: 10—15 m lange Strecken schätzen wir fast genau.

Für heute nehmen wir nun nichts Neues mehr, eilen vielmehr aus dem Garten in den Hof zurück, wo feiner Kies liegt, und stellen uns auf, um erst in gedrängter Wiederholung das Geschaute zusammenzufassen und dann in den Sand zu zeichnen. Das letztere ist eine beliebte Arbeit, sodaß fast alle den Stock zum Entwerfen der „Karte" wünschen.

Diese soll zuerst der natürlichen Größe entsprechen. Die einzelnen Orientierungspunkte, wie Anfang und Ende des Weges, erste und zweite Brücke, werden dadurch fixiert, daß Schülerinnen sich an vereinbarte Stellen begeben oder Steine dort aufgelegt werden. Nun

braucht man nur noch die Stationen durch Striche auf den Boden zu verbinden. Ist das Bild entworfen und von der beobachtenden Klasse berichtigt, so kann es wieder verwischt werden, um einer zweiten Karte im verkleinerten Maßstabe Platz zu machen. Was in Natur 1 m ist, soll auf der Zeichnung 1 dm sein! —

Würde noch ein halbes Schuljahr verflossen sein, so käme noch eine dritte „Karte“ zur Ausführung, auf der ein 100 Mal kleinerer Maßstab gilt, also 1 cm einem Meter in der Natur entspricht. Doch in der Gewinnung wesentlich kleinerer Maßstäbe gilts, dem Auge lange Zeit gönnen und viele Schätzungen und Vergleiche zumuten, damit man nicht mit nachgesprochenen Worten und angelernten Redensarten wirtschaftet, sondern mit wirklichen Vorstellungen.

Aber wenn wir kurz vor Ostern in einer Hauptbesinnung alles zusammenstellen, worauf sich die heimatkundliche Vertiefung im ganzen Jahre erstreckte: Vögel, Säugetiere und Insekten, die wir im Schulgarten oder auf Spaziergängen kennen lernten; Bäume und Sträucher, die von der Blütezeit bis zum Blattfall im Garten beobachtet wurden; die Erfahrungen an Sonne, Mond, Wolken, Wind, Luft, Wasser; die Steine am Schulhause und an der Gartenmauer; die vielen topographischen Schätze, dann schieben wir die Einzelzeichnungen zusammen zu einer allgemeinen Karte vom Schulhause, seinem Hofe, dem Garten und seiner nächsten Umgebung, denn das bildete das Arbeitsgebiet des ersten Jahres. Und auf dieser Karte gilt der Maßstab 1:100, während auf denjenigen des zweiten, dritten, vierten Schuljahres vorsichtig und allmälig, aber möglichst oft wiederkehrend, immer kleinere Maßstäbe gewonnen werden.

Worin liegt nun der erziehliche Wert unseres Unterrichts?*)

Der Biene gleich, die nicht müde wird aus der Natur einzuheimsen, ziehen auch die kleinen Schülerinnen aus und tragen Stunde für Stunde reiche Nahrung dem Geiste zu. An nichts gehen sie achtlos vorüber, nachdem sie gewöhnt sind, allem ihr Interesse zu schenken. Auge und Ohr nehmen auf, was zu sehen und hören ist; die Beinchen und Händchen mußten messen und die Augen es wieder von diesen lernen; selbst Geschmack und Geruch wurden in Dienst genommen, denn Früchte, Blüten, Blätter konnten nicht nur einseitig mit dem Gesichtssinn untersucht werden; die Finger mußten fühlen, daß der Sandstein rauh, der Marmor glatt, der Asphaltfußsteig im Sonnenbrand weich, die Erde im Schatten kühl und in der Sonne daneben warm, die von der Sonne beschienene Dachrinne heiß und der Stein neben ihr kühl war. Wer kann sie alle zählen die Erfahrungen, die die Sinne machten und der Seele überlieferten?

---

*) Stoy, Von der Heimatskunde. Rundschreiben an die badischen Lehrer. Muthesius: Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan. Weimar 1890.

Aber nicht nur im Reichtum, sondern vor allem in der Klarheit der Vorstellungen und der Schulung aller Sinne liegt ein Hauptwert. Sehen und Hören, Schätzen und Messen wollen gelernt sein. Die es nicht gelernt haben, sind oft auch reich an Wissensschätzen; aber es sind nicht selten jene unklaren und verworrenen Köpfe, die alles nur halb und unsicher wissen und beurteilen.

Von der Klarheit der in Heimatkunde gewonnenen Anschauungen müssen die in möglichstem Zusammenhange und mehr oder weniger langen, aber selbständigen Wiedergaben der Kinder, namentlich aber die Zeichnungen Beweis und Zeuge sein.

Die Erscheinungen im Menschen-, Tier- und Pflanzenleben werden nicht nur dann und wann, sondern unausgesetzt durch alle Jahreszeiten hindurch beobachtet: das Interesse muß ein bleibendes, stetes werden, das Auge offen, die Empfänglichkeit frisch bleiben.

Die Beobachtung der fürsorgenden Finkenmutter, die wir vom Schulfenster aus auf dem Neste sahen, die Erzählung von frierenden armen Menschen auf der Straße oder Tieren auf dem Schneefelde, die Freude am herrlichen Sternhimmel, über die Schönheiten der blühenden Bäume oder reifenden Früchte erweckten Teilnahme, Mitleid, Bewunderung, gaben also dem Herzen, was des Herzens ist.

Das ist alles unmittelbarer, erziehlicher Gewinn, aber die Heimatkunde baut auch vor. Weil sie im zweiten Schuljahr ihr Arbeitsfeld auf die Stadt,*) im dritten auf die nähere Umgebung und im vierten soweit ausdehnt, als das Auge von den heimischen Bergen reicht, so wird einerseits ein reiches Apperzeptionsmaterial für den späteren Unterricht, anderenteils aber auch dauerndes Interesse und Liebe zur Heimat gepflanzt.

Die spätere Geschichte und Geographie sucht und findet Schritt für Schritt Anknüpfungs-, Erklärungs- und Vergleichspunkte. Die Geographie dehnt sogar im gewissen Sinne die Heimatkunde bis auf die oberste Klassenstufe aus, denn es will nicht nur das Interesse für die engere Heimat frisch erhalten sein, sondern das frühere Anschauungsmaterial muß von Jahr zu Jahr ergänzt und vertieft werden. Deshalb sind die zwei oder drei heimatkundlichen Ausflüge, die alle Klassen alljährlich in die nähere und weitere Umgebung machen, von nicht hoch genug zu schätzender Wichtigkeit.

Die Geschichte, die biblische Geschichte, die deutsche und fremdsprachliche Lektüre bedürfen der in der Heimatkunde niedergelegten Schätze, sobald sie Begebenheiten auf einen Schauplatz stellen und diesen ausmalen; denn wie sollte sich die Kinderphantasie ein

*) Mollberg: Die Heimatskunde, ein Stiefkind in der höheren Mädchenschule. „Die Mädchenschule.“ 4. Jahrgang. S. 241.

Landschaftsbild gestalten ohne Anschauungen? Sie geben erst Kolorit und Leben.

Das Zeichnen findet nicht geringe Hülfe dadurch, daß das Auge genau sehen lernte und dabei eine beträchtliche Anzahl von Formen aus organischer und unorganischer Natur zu geistigem Eigentum machte. Das sind Vorteile, deren sich später auch die messende und berechnende Raumlehre erfreut.

Das Rechnen braucht nicht einmal bis zur höheren Stufe zu warten; es zieht gleich vom ersten Anfang seinen Nutzen, denn wie viel wird doch in der Heimatkunde gezählt und gerechnet, geschätzt und gemessen, besonders auch verglichen das Nebeneinander, Voreinander, Zwischen, eine Arbeit, die bei Bildung der Zahlvorstellungen und Aufbau der Reihen von der größten Bedeutung ist.

Zumeist erfreuen sich vielleicht Naturkunde und Physik des geistigen Unterbaues. Sind doch beide nichts weiter als Nachfolgerinnen, welche in gleichem Sinne weiterbauen und weitersammeln, das Verständnis für das Werden und Vergehen nur weit mehr vertiefen und die Liebe zur Natur in besonderem Maße pflegen. —

So führen uns fast unbemerkt die letzten Wege der Heimatkunde in mehrfacher Richtung wieder aus der Elementarklasse hinaus in Ober- und Mittelklassen.

Gerne böte ich dem freundlichen Leser auch noch ein Unterrichtsbild aus der Naturbetrachtung auf diesen Stufen. Doch sollen Aufgabe, Ziel und Wege des erwähnten Unterrichts an anderer Stelle eine eingehende Besprechung erfahren, da wir es hier nur mit dem Nachweise seiner erziehlichen Wirksamkeit zu thun haben.

Diese erscheint jedem Unbefangenen von außerordentlicher Tragweite, ganz besonders aber auch für höhere Mädchenschulen.

„Umgang mit der Natur und auf Grund derselben dauernde Freundschaft mit der Natur, das ist das Glück, welches keinem Kinde vorenthalten werden darf. Die Natur, die Erde mit allem, was auf ihr ist und mit ihr zusammenhängt, ist das Vaterhaus der Menschheit. In diesem großen Vaterhause heimisch zu werden, ist ein schönes Vorrecht der Menschenkinder."*) Umgang und dauernde Freundschaft mit der Natur! Dieser Ausdruck scheint mir den hohen intellektuellen, sittlichen und religiösen Bildungswert des Naturunterrichts am schlagendsten auszusprechen.

Menschen, Bücher, Arbeit sind drei wichtige führende Freunde, die mit dem Unglücklichen die Not teilen, damit er sie nur halb trage oder vielleicht gar ganz vergesse, die andererseits auch mit dem Fröhlichen fröhlich sind, um dessen Freude zu verdoppeln. Aber nicht immer üben sie ihre Zauberkraft in gleichem Maße. Es kommen Stunden und Zeiten, da sie uns nicht zu trösten und beruhigen

*) Stoy: Kleine Schriften und Aufsätze. Leipzig 1898.

vermögen. Ja sie sind uns sogar zuwider, wir wollen und mögen sie nicht.

Die Natur aber bleibt sich und uns ewig treu. Man hat noch nicht gehört, daß sie einen abstoße, den Trostlosen verlasse, den Gebeugten nicht erhebe, das geplagte Herz nicht befreie von Druck und Kummer. Und einen solchen Freund und Führer wollte man der Jugend nicht auf ihren Lebensweg mitgeben? Das wäre unverantwortlich. — Freilich will er gesucht und auch verstanden sein. Denn wie Bildung dazu gehört, ein Kunstwerk zu verstehen, so auch, um die Natur mit ihren Schönheiten und Wahrheiten genießen und würdigen zu können, nämlich ein Auge, das Sehen gelernt, ein Verstand, der fragen und unterscheiden kann, ein warmes, empfindsames Herz, ein frischer, natürlicher Sinn, belebt durch Empfänglichkeit und Interesse.

Wie soll das alles aber vom Menschen gewonnen werden, wenn nicht durch die Beschäftigung mit der Natur? Manche freilich meinen, das käme durch die allgemeine formale Bildung ganz von selbst. Nur ist's schade, daß es eine solche gar nicht giebt. Treibt noch mehr Griechisch und Latein — und diesen beiden schreibt man ja bisweilen Wunderkräfte zu — oder noch mehr Französisch und Englisch, womit man an den meisten höheren Mädchenschulen sich nicht genug thun kann, und die Psychologie wird sagen, daß nie und nimmermehr eine allgemeine formale Bildung erreicht wird. Ganz was anderes ist's mit einer besonderen formalen Bildung, d. h. mit der Fähigkeit, in den bestimmten Stoffkreisen allerhand Vorstellungsverbindungen zu schaffen, Maßstäbe an die und jene Erscheinungen anzulegen, Gedanken weiter zu spinnen, Urteile auszudenken und zu verwerten. In solchem Sinne reden wir von einer formalen Bildung in Sprachen, von einer solchen des Theologen oder Technikers. Aber die gründlichste Vertiefung in das eine Fach kann nie Interesse und Verständnis für das andere erzeugen. Jedem das Seine!

So ergiebt sich aus diesen einfachen psychologischen Andeutungen von selbst, daß die Schule, wenn sie die Jugend der Segnungen eines Umgangs mit der Natur teilhaftig machen will, ein Hauptgewicht auf den richtigen und unverkümmerten Betrieb der naturwissenschaftlichen Fächer zu legen hat, oder sie schließt sie von einer ganzen Welt aus und zwar von der zu allernächstliegenden, in der sie mitten drin steht.

Das ist aber ein Ausschluß mit Gewalt, denn ein Blick in die Kindesseele zeigt, daß es ein natürliches Bedürfnis des Geistes ist, kennen zu lernen, was ihn umgiebt. Es giebt kein Kind in der Welt, das nicht die Lust mitbringt zu sehen, nach allem zu fragen und zu greifen, wie wir schon oben bei der Betrachtung der Heimatkunde erkannten.

Wäre es anders, so müßten wir geradezu von einem Fehler der

geistigen Gesundheit reden. Es drängt sich ja die umgebende Natur mit ihren Thatsachen und Reizen mit einer Energie und einem Zauber der Sinnenwelt des Kindes auf, daß es sich dieser Macht nicht entziehen kann. „Der Knabe thut nichts lieber, als daß er lernt," sagt Fichte, und zwar, so können wir fortfahren, am liebsten und frühesten im Buche der lebenden Natur.

Gehen unsere Kinder achtlos oder gar schon stumpfsinnig an den umgebenden Dingen vorüber, so sind nicht sie, sondern wir daran schuld. Wir haben sie dann schon, entweder aus eigener Bequemlichkeit, oder aus Mangel an Interesse oder aus Unkenntnis, weggeführt von ihrem natürlichen Wege auf den der Gleichgültigkeit, wenn nicht schon der Blasiertheit. Recht bald werden nun ihre Sinne stumpf, ihre Empfänglichkeit ermattet, die ganze schöne Welt der Natur geht ihnen mit der Zeit vielleicht verloren.

Drum muß früh, schon vor der Schulzeit, mindestens aber mit der ersten heimatlichen Stunde und darauf sofort im naturkundlichen Unterricht mit der Naturbetrachtung begonnen werden. „Die Anfänge der Naturbeobachtung", sagt Stoy a. a. O., „gehören in die Anfänge der geistigen Entwickelung. Die spätere Zeit mit ihren fertigen Abstraktionen, Regeln, Methoden ist nur für Kenntnisse, nicht aber für das Aufkeimen des Interesses an der Natur angethan."

Also immer wieder und nur kommt der erziehende Unterricht von seinem ersten Auftreten ab auf das Interesse. Denn das Interesse haben wir vom Anfang an nicht nur als die lebendige Kraft erkannt, die den Menschen unausgesetzt zu neuem Schaffen treibt und ihn dadurch behütet vor Verarmung und geistiger Versumpfung, sondern auch als den Keimzustand alles Fühlens, Wollens, Handelns.

Das Naturinteresse nun beschäftigt zuerst, die Sinne sowohl, als die Hände. Wo Interesse die Herrschaft hat, kann nicht Müßiggang, der böse Feind mit seinem schlimmen Gefolge, aufkommen. Es lockt das Kind hinaus in den Garten und an den Bach, in Flur und Hain; es ruft ab vom nutzlosen Verbringen freier Stunden im dumpfen Zimmer. Draußen sammelt das Auge auf den tagtäglichen Spaziergängen Erfahrung zu Erfahrung. Dort findet die Hand Steine und Pflanzen und ordnet sie daheim zu freudeerweckendem Besitz. Diese Beschäftigung behütet und entwildert, bereichert aber auch zugleich.

Geistiger Besitz giebt Kraft und erzeugt Lust. So ist's ja in jedem Fach. Die Herrschaft über eine Menge von Sprachelementen, über Thatsachen in der Geschichte reizt zu neuem Lernen. Die Kenntnis vieler Naturobjekte, die das empirische Interesse auf unteren Stufen vermittelte, treibt zu freudiger Weiterarbeit. Immer mehr Bekanntschaften werden in Wald und Flur gemacht: das Kind wird

heimisch in der Natur. Nun genügen Namen und äußere Merkmale nicht mehr, die Zeit des bloßen Ansammelns ist vorüber.

Jetzt beobachtet das Kind, wie in der Natur die Dinge kommen und gehen, wie sie sich entwickeln und wieder umbilden, wie sie siegen und unterliegen. Das Naturleben rückt in den Mittelpunkt des Interesses. Der rege Geist fragt nach Ursache und Wirkung, nach Lebensbedingungen und Lebensfeinden. Dieses Suchen ist aber nichts anderes, als ein Denken, ein Spekulieren. So stellt sich die Naturwissenschaft in die Reihe der Unterrichtsfächer, die den Verstand schärfen. Und von diesem Vorrecht macht der heutige naturkundliche Unterricht auf oberen Stufen ausgiebigen Gebrauch. Er ordnet, indem er aus der Mannigfaltigkeit die gleichartigen Erscheinungen zusammenfaßt und das Ungleichartige als Nebensächliches zurückstellt. Dieser Abstraktionsprozeß ist aber nichts Geringeres als die logische, strenge Begriffsbildung. Die Begriffe der Gattung, der Familie, Klasse, Ordnung entstehen; aber mehr noch: die Vorstellung von der verwandtschaftlichen Zusammengehörigkeit der Dinge bildet sich; die Gesetze der mannigfaltigen Beziehungen der Lebewesen unter einander und ihre gegenseitige Abhängigkeit von einander, wie von Temperatur, Boden, Licht und Luft werden erkannt; ein höheres Walten spürt die Vernunft in der Einheit des Naturganzen mit seinen ehernen, ewigen Gesetzen, die sich in den Bahnen der Welten des gestirnten Himmels ebenso zeigen, wie im Werden des Erdballes oder der Gestaltung und dem Leben des Blattes am Baume.

Die Naturbetrachtung, die zu solchen Höhen den denkenden Menschen hebt, erfüllt die Seele mit Bewunderung. Ich habe es nie nötig gehabt, mit pastoralen Redewendungen etwa, hinzuweisen auf die Ästhetik der prangenden Frühlingslandschaft oder des vergoldeten Herbstwaldes, der Korallenbauten in der Tiefsee oder der Blüte am schwanken Stengel der Blume; es war nicht in verwässernden Phrasen aufmerksam zu machen auf die Allgewalt der Naturkräfte im Erdenschoße, wie im Sturm und Gewitter, im Keime, der unter moderndem Laube schlummert, wie im Spaltpilze, der in verheerendem Todeszuge der Epidemie Tausende blühender Menschen dahinrafft; ich sah es dem Auge der Klasse an, daß ich nicht lange Sätze zu machen brauchte, um auf die Unendlichkeit des gestirnten Himmels oder den unermeßlichen Reichtum des gewaltigen Ozeans, auf die Ewigkeit der Schöpfung oder die Weisheit, Kraft, Liebe des Schöpfers noch besonders aufmerksam zu machen: die Dinge sprachen an sich.

„Mein Auge sieht, wohin es blickt,
Die Wunder deiner Werke;
Der Himmel, prächtig ausgeschmückt,
Preist dich, du Gott der Stärke."

Das war wie oft die Grundstimmung, die die Klasse erfüllte.

Ist solche Naturgeschichte nicht Religionsstunde? Welch eine Fülle von Bildungselementen liegt doch in der rechten Naturbetrachtung und Naturbeobachtung, sofern sie auf Umgang und Freundschaft mit der Natur beruht: logische und ästhetische, praktische und religiöse.

Und ist's mit der geistes- und stoffverwandten *Geographie*, der Erweiterung der Heimatkunde über den heimatlichen Horizont hinaus, nicht ein Ähnliches? Denn unter der heutigen Geographie versteht man nicht mehr ein Auswendiglernen von Städte- und Ländernamen, von Einwohnerzahlen und Regierungsbezirken. Eine Naturwissenschaft ist sie geworden, und einer Wanderung gleicht sie durch fremde Landschaften, wobei das Interesse sich nicht nur der Betrachtung von Bergen und Ebenen, Flüssen und Straßen zuwendet, sondern auch Obacht hat auf das Leben und Treiben der Menschen, auf die Vegetationsverhältnisse, auf klimatische, meteorologische und geologische Erscheinungen. Nicht mehr mit dem Gedächtnis arbeitet sie, sondern mit Phantasie und Vorstellungskraft, indem sie auf Schritt und Tritt unter Anknüpfung an ähnliche Verhältnisse der Heimat den denkenden Geist nötigt, sich mit Hülfe der Apperzeptionen, d. h. der in Heimatkunde gewonnenen Maßstäbe, ein lebendiges Bild von der Fremde zu einer *inneren Anschauung* zu machen. Die Geographie erweitert also nicht nur den Horizont, wie man oft sagen hört, sondern erzieht zu logischem Denken, bereichert die Phantasie mit einer Fülle ästhetischer Formen und setzt den Schüler, mit Geistesschnelle Weltmeere und Erdteile überfliegend, in bildenden Umgang mit andern Nationen.

Schauen wir nun einmal zurück und fragen uns nach dem Resultat unserer Beobachtungen. Wir legten den pädagogischen Maßstab an biblische Geschichte und Katechismusunterricht, an Lektüre und den ersten Sprachunterricht, an Heimatkunde und Geographie, an Geschichte und Naturwissenschaft.

Allüberall trafen wir auf Bildungselemente, teils intellektueller, teils ethischer oder religiöser Art. Das Gemeinsame war das *unmittelbare Interesse*.

Wohnt solches aber wirklich *allen* Unterrichtsgegenständen inne? Wie steht es beispielsweise mit der Sprachlehre?

Die *Sprachlehre* ist es, die man, beson[...]
Mädchenschule, vielfach als ein notwendiges Ü[...]
Maß herabgesetzt wissen will. Die künftige Frau [...]
wieviel Arten Adverbialsätze es gebe, oder in wi[...]
matik die Konjunktionen bringe. Als ob es u[...]
Dinge ankäme!

Oder glaubt man wirklich, daß der heutige [...]
nach der alten Schablone verfährt, die die ei[...]

Leitfadens einer Grammatik durcharbeitet, und die sinn- und verstandlos aus allen Gebieten des Wissens herbeigeholten oder mit Hülfe von philologischer Schulmeisterweisheit zusammengeleimten „Mustersätze" einpaukt, damit die Schülerinnen all jenen grammatischen Ballast in den Kopf bekommen, den das Buch enthält?

Solcher Leitfäden kann die höhere Mädchenschule vor allen Dingen nicht mehr brauchen! Sie soll nur aus dem schönen Stoff der Lektüre unmittelbar die sprachlich interessanten und grammatisch bildenden Formen herausgreifen, und zwar nur die formvollendetsten Sätze, um an sie eine analytische Betrachtung des Satzbaues, der Orthographie und Interpunktion, vor allem des Werdens unserer Muttersprache anzuschließen. Und man soll nicht sagen, daß solche Unterweisungen trocken und unnütz seien, wenn der Lehrer mit sauberer Knappheit und in logischer Strenge die Sprachgesetze nicht giebt, sondern finden läßt.

Oder ist derartige Denkarbeit wiederum nicht nötig für die weibliche Jugend? Man ist nicht selten recht schnell bei der Hand mit dem voreiligen Urteile, daß das weibliche Geschlecht in Denkfähigkeit dem männlichen nachstehe; warum hört man aus demselben Munde, daß die Mädchenschule den Betrieb der fremden und deutschen Grammatik einschränken, wenn nicht gar aufgeben könne? Solche Ungereimtheiten! Diese Sachverständigen oder besser Sachunverständigen „haben nicht mehr weit zurückzugehen, um bei dem Satze des vorigen Jahrhunderts anzulangen, daß die Mädchen vom Schreibunterrichte ausgeschlossen sein sollen, weil ihnen das Schreiben zu einem vehiculo der Lüderlichkeit werde."

Man sollte doch meinen, jene Stimmen würden sich mit Energie für die Grammatik erheben, damit das scharfe Denken gebildet werde, wozu die ausgedehnten grammatischen und mathematischen Studien auf höheren Knabenschulen soviele Gelegenheiten bieten, die der Mädchenschule entgehen.

Nur wolle man unter grammatischer Bildung des Mädchens nicht den Besitz von Regeln über Flexion oder Syntax verstehen, wohl aber diejenige geistige Fähigkeit, die ein Satzganzes zu überschauen und zergliedern versteht; die das Verwandtschafts- und Abhängigkeitsverhältnis von Satzgliedern und Sätzen untereinander erkennt; die es nicht duldet, Hauptgedanken in Nebensätzen auszudrücken und umgekehrt; die an stilistischen Schwerfälligkeiten und Schwülstigkeiten Anstoß nimmt; die Unklarheiten im Ausdruck nicht vertragen kann.

Und solcher Schulung sollte das weibliche Geschlecht nicht erst recht bedürfen? Erziehung zur Klarheit des Denkens und Sprechens und Schreibens muß das Hauptgeschäft der Grammatik bleiben. Freilich darf in der höheren Mädchenschule die deutsche Grammatik nicht ihre eigenen Wege gehen, sondern sie muß den Lehrplan so anlegen, daß

4*

immerzu vergleichende Seitenblicke auf ähnliche, gleiche oder entgegengesetzte sprachliche Erscheinungen im Französischen und Englischen geworfen werden und umgekehrt, sodaß außerdem ein gar tiefes Verständnis für das Werden unserer Sprache und ihre Beziehungen zu den fremden entsteht.

Wem die Grammatik sich zu einer solchen Geistesgymnastik anbietet, der sollte in richtiger Anerkennung ihres Bildungswertes sie nicht in den Winkel stellen, sondern ihr in der Mädchenschule nicht auch, sondern erst recht die Würde eines Bildungsmittels lassen! Es sei denn, er fordert von einer Frau nicht mehr, als daß sie Wäscherinnen und Dienstmädchen anzustellen, die Kinder anzuziehen und Kücheneinkäufe zu besorgen braucht.

Und wie die gründliche Unterweisung in den Sprachformen, so fordert in den Bildungsstätten der weiblichen Jugend auch noch ein anderer Unterrichtsgegenstand, oft als ein notwendiges Übel angesehen, eine ganz besondere Berücksichtigung, der, welcher das Denken in Zahl- und Raumformen übt, das Rechnen und die Raumlehre.

Die Volksschule schätzt diese Unterrichtsgegenstände in richtiger Erkenntnis ihres Wertes, die höhere Knabenschule nicht minder. Ja, man ist dort des Lobes voll über deren Bildungsmittel. Nur in der Mädchenschule drückt man sich mit mehr oder weniger Geringschätzung noch immer an ihnen vorüber. Den Mädchen sei Rechnen und Raumlehre eine Last; sie verständen auch wenig von diesen Sachen; ihr Geschmack läge auf einem anderen Gebiete, so hört man nicht selten sagen und klagen. Dem ist durchaus nicht zuzustimmen.

Gewiß neigt das weibliche Gemüt geschichtlichen Thatsachen, religiösen Vertiefungen und poetischen Stoffen mehr zu. Daraus ergiebt sich aber gerade, daß man, um das Gleichgewicht der Interessen herzustellen und der Einseitigkeit entgegenzuarbeiten, dieser Neigung nicht noch einseitige Unterstützung leihen soll. Vielseitigkeit der Interessen muß das Ideal des erziehenden Unterrichts sein, also ist mit besonderem Nachdruck Kraft und Zeit dem Gebiete zuzuwenden, wo leicht Verkümmerung eintreten kann. Thut nicht ein Gleiches, wie wir oben sahen, das gebildete Haus?

Mit jener Abneigung aber hat es, genau zugesehen, sein Bewenden. In den ersten Jahren tritt sie nicht zu Tage, in Mädchenvolksschulen auf allen Stufen nicht. Wo der Widerwille sich zeigt, ist in 9 von 10 Fällen der Unterricht im Rechnen in den Unterklassen nicht Anschauungsunterricht gewesen.

Wenn man freilich vom Anfang an nicht alles einsetzt, um durch Anschauungen Zahlvorstellungen zu bilden, sondern an Fin-

gern, Kugeln und ähnlichen Dingen nur das Zählen lernen läßt, und wenn sogar die Mechanik das Veranschaulichungsmittel sobald als möglich in die Ecke stellt und die Schülerinnen dann gedächtnismäßig rechnen müssen, so kann nichts anderes als Abneigung gegen mechanischen Drill eintreten.

Dazu kommt in der höheren Mädchenschule noch das andere, daß in späteren Jahren zu wenig Zeit auf das Rechnen verwendet wird, weil die fremden Sprachen zu viel absorbieren. Diese füllen, besonders in ihrer engen Beziehung zu den ethischen Fächern, das Bewußtsein der Schülerin fast völlig aus. Das Gleichgewicht ist somit zerstört. Und nach den Gesetzen der Statik sinkt nun nicht etwa bloß im Verhältnis der geringeren Stundenzahl das Interesse für das benachteiligte Rechnen, sondern im gesteigerten Maße. Also ist nicht dem Unterrichtsstoffe die alleinige Schuld zuzumessen, sondern dem Lehr- und Stundenplan und dem Lehrer.

Warum sollte auch die auf Schritt und Tritt bestimmte, klar und sauber vorwärts schreitende Arbeit mit Zahl- und Raumgrößen nur im Knaben Befriedigung, im Mädchen aber Mißfallen erzeugen? Dem widersprechen Psychologie und Praxis.

Ähnlich ist's mit der andern Redensart, daß die weibliche Jugend zum Rechnen nicht klug und weise genug wäre. Ich bin während der langjährigen Arbeit an der höheren Mädchenschule anderer Ansicht geworden. Freilich fehlt dem Mädchen die Ausdauer in der spekulierenden Vertiefung, aber an Verständnis und Auffassungsgabe ist kein Mangel. Ich wüßte nicht, daß die Einführung in Bruchrechnung oder Prozentbestimmungen, in geometrische Betrachtungen und Berechnungen dem Knaben leichter geworden wäre; in kurzer Zeit fehlt es dem Mädchen weder an Klarheit, noch an Gewandtheit.

Einen weiteren Nachteil bereiten wir dem Rechnen durch ungenügende Verknüpfungen mit andern Gegenständen, besonders mit Physik, Geographie und Naturbeschreibung. Wenn eins noch mehr das andere durchdränge, so würden Zahl und Berechnung als Führer in die Erkenntnis der Dinge erscheinen, und für das Rechnen wäre nicht nur Interesse, sondern auch Zeit und Übung gewonnen. Wie es aber jetzt steht, so geht unser Unterrichtsgegenstand zu sehr auf einsamen Wegen!

Wir sind mit dem Rechnen auf dunkele Punkte unseres erziehenden Unterrichts gekommen; und da es sich nicht ziemt, nur im Lichte sich zu sonnen, so sei es gestattet, nun auch zu einer Betrachtung der Unterrichtsgebiete einzu-

laden, die noch eingehendere pädagogische Berücksichtigung verlangen.

Da bitten die Realien alle zusammen um weit mehr Wertschätzung, namentlich in der höheren Mädchenschule. Deren bevorzugte Bildungsdomänen sind in den meisten Fällen noch immer Französisch, Englisch, deutsche Litteratur. Gewiß ist das nicht die Folge pädagogischer Überlegungen, denn sonst würde sich's die Psychologie verbeten haben, anzunehmen, daß zwei, drei Sprachen und Religion einen ganzen Menschen machen. Es ist jedenfalls geschichtlich so geworden. Das Gymnasium war das Muster der höheren Lehranstalt, und nichts war natürlicher, als daß sich die Mädchenschule nach jenem Muster formte. Leider! Schlimmer noch, daß manche ganz Gymnasien werden wollen! — Das Gymnasium wurzelt in vollständig andern Voraussetzungen, ruht auf anderem Grunde und verfolgt andere Ziele. Die Mädchenschule ist eine moderne Bildungsstätte, nicht Vorbereitungsanstalt für bestimmte Laufbahnen, somit befreit von dem notwendigen Übel des Maturitätsexamens, dem die erziehliche Seite des Unterrichts gar große Opfer bringen muß. Ohne Nebenzwecke, kann sie ausschließlich höhere Erziehungsanstalt sein. Ein höheres Bildungsniveau wird sie nicht durch einseitigen Sprachenkultus erreichen; im Gegenteil behält dadurch unsere Frauenbildung die empfindliche Lücke.

Unsere gebildeten Frauen erfahren und wissen zu wenig von den Realien, ihre Bildung ist zu einseitig. Und das kommt daher, daß Physik, Naturkunde, Geographie, Rechnen, Raumlehre noch viel zu sehr als Stiefkinder in der Mädchenschule behandelt werden.

Nun stehen wir Menschen aber doch mitten drin in der realen Welt mit ihren Forderungen an die Gesellschaft und an jeden einzelnen. Auch kennen wir alle das psychologische Gesetz, nachdem der Weg zum Ideal, wenn es gesund bleiben soll, beim Wirklichen, beim Sinnlichen anfangen muß; von unten geht's nach oben, nicht umgekehrt. Wir wissen, daß, so lange unser Wandel auf Erden dauert, die Erde unsere Heimat ist, in der wir nicht blind und fremd sein dürfen, denn das praktische Leben verlangt praktischen Sinn und Verstand.

Wir haben auch erkannt, daß die rechte Beschäftigung mit den Dingen dieser Welt nicht zum Materialismus, sondern zu Gott führt, daß sie nicht nur klug und praktisch macht, sondern geeignet ist, der Lebensanschauung ästhetischen Gehalt zu geben und sie mit Gemütswärme zu befruchten.

Wer trägt nun aber die Schuld an der erwähnten Einseitigkeit unserer modernen Frauenbildung?

Ich glaube, in erster Linie eine weitverbreitete falsche Auffassung

der Aufgabe der Frau. Man hält es für angemessen, daß sie Französisch und Englisch spricht, wenn auch nur bröckchenweise, daß sie einiges aus Kunst- und Litteraturgeschichte aufzuweisen, manches, besonders Modernes, auch selbst gelesen hat, daß sie Klavier spielt oder singt, und zu guterletzt, daß sie gesellschaftliche Formen besitzt.

Es ist erfreulich, daß die heutige Mädchenschule energisch gegen diese Bildungsform Front macht. Nur darf sie nicht, um Besseres zu schaffen, mehr von dem einen geben, sondern muß stärker das andere betonen, damit das Interesse ein vielseitiges und gleichschwebendes werde. Sie soll sich ihrer hohen Aufgabe der Frauenbildung immer bewußt bleiben. Mag das Mädchen sich später verheiraten oder nicht, stets wartet ihrer eine hohe Mission, worauf besonders das letzte Kapitel hinweist.

Wer freilich, wie schon erwähnt, von der Frau nichts weiter fordert als den Dienst einer Gesellschafterin oder Wirtschafterin, der wird zufrieden sein, wenn ihr eingelernt worden ist, was sie für solche Stellung braucht. Wer aber mit Stoy bekennt: „Die Mütter sind von Gottes Gnaden zu Verwalterinnen der religiösen, wie der sittlichen und intellektuellen Erziehung, gleichsam als Hausbischöfe und Hausschulräte eingesetzt,“ der wird mir's nicht zum Vorwurf machen, daß ich oben im ersten Kapitel eintrat in die Familie, um die gebildete Mutter ein Stücklein auf ihrem verantwortungsvollen Erziehungswege zu begleiten, und der wird auch der höheren Mädchenschule Recht geben, wenn sie sich die heutige Frauenbildung ohne Tiefe und Vielseitigkeit nicht denken kann. Nicht wie auf einer Wanderung durch öde Gegenden da und dort einige kümmerliche Blumen zusammengetragen werden, dürfen auf dem Gang durch die Unterrichtsgebiete notdürftig einige Brocken aus den „Leitfäden,“ „Umrissen,“ und wie die trockenen Produkte der litterarischen Industrie alle heißen, den Schülerinnen angeboten werden, sondern in der Achtung ihres künftigen Berufs sind die heranwachsenden Mädchen ganz besonders in die reichsten Gegenden und dahin zu führen, wo die Bildungsquellen am lebendigsten strömen.

Wer dagegen sagt: „das braucht ein Mädchen nicht,“ „sie hat ja kein Examen zu machen,“ und wie dergleichen Ausdrücke verblendeter Überhebung oder Halbbildung heißen, den bitten wir, uns fern zu bleiben, denn was er spricht, ist Herabwürdigung des Frauenideals und Frauenberufs.

Die Frauenwelt, sich ihrer Leistungsfähigkeit und Verantwortung bewußt, giebt darauf durch ihr lebhaftes Streben nach einem hohen Bildungsziel die treffendste Antwort: die moderne Frauenbewegung ist die Antwort.

Nur ist zu bedauern, daß man sich dasselbe Ziel steckt wie der

Mann und auch den nämlichen Weg gehen will. Beide entsprechen nicht dem Wesen und der Natur des Weibes, und darum sind sie unnatürlich. Die Frau giebt dabei weit mehr auf, als sie gewinnt.

Immerhin bleibt ihr Bestreben, ihr Bildungsniveau auch nicht um einen Zoll tiefer zu setzen als das des Mannes, würdig und gerecht; die Zeit wird gewiß auch die rechten Bahnen finden. Diese werden schließlich nicht durch das humanistische Gymnasium führen; freilich wird das noch so lange auf sich warten lassen, als die tüchtige moderne Bildung auf ihre gebührende Anerkennung und berechtigte Wertschätzung von oben her harren muß.

Nachher aber wird die höhere Mädchenbildungsanstalt durch eine den natürlichen Verhältnissen angepaßte Ausgestaltung des Lehrplans, durch fakultative Verlängerung der Studienzeit und eine der weiblichen Art entsprechende Methode die einzig richtige Erziehungsstätte bilden. Dann wird freilich eine gründliche Durchbildung in den Fächern, von denen wir zuletzt ausgingen, gefordert werden, nämlich in den Realien.

Die Gründe dafür sind zunächst rein erziehlicher Art.

Wir erkannten bei Betrachtung der Heimatkunde und Naturwissenschaft, welchen pädagogischen Wert „Umgang und dauernde Freundschaft mit der Natur" besitzen. Wenn diese aber nicht nur während der Schulzeit dem Mädchen, sondern darüber hinaus der Jungfrau und später der Mutter bleiben, so ist ein unschätzbarer Gewinn gesichert. Wir wissen's ja alle, daß unsere meisten der Schule entwachsenen Mädchen nicht genug interessierende Beschäftigungen haben, welche allein Kopf und Herz weiterbilden, dem ganzen Wesen die Natürlichkeit lassen und dabei doch auch den rechten praktischen Sinn, als etwas der gebildeten Frau Notwendiges und Gebührendes, zu geben vermögen. Blasiertheit, Unbescheidenheit, Putzsucht, Tändelei sind nicht gar zu selten Dinge, die wir bei Mädchen besserer Stände finden. Diejenigen aus dem einfacheren Bürger- und Handwerkerstande sind meist besser daran. Sie haben Arbeit im Hause und sind des Segens derselben teilhaftig.

Jenen fehlt diese aber oft genug, und dann stellen sich die bösen Geister ein, die der Jugend Frische und Jugend nehmen. Drum gebt interessierende, bildende Arbeit!

Die Mütter sollten dabei vorangehen! Ja, wenn das alle könnten! Es giebt aber deren genug, die ihre eigene Langeweile nur durch Straßenspaziergänge, Theater, Kränzchen und Lektüre hochmoderner Romane vertreiben müssen. Die Tochter wird einmal selbst Mutter, und so erbt in manchen sogenannten „vornehmen" Häusern die Jagd nach Zeitvertreib von Geschlecht zu Geschlecht, und der gesunde,

deutsche Sinn, der in Arbeit und gründlicher Bildung seinem Ideale nachgeht, verliert sich.

Wie erhebend ist dagegen das Bild jener Mutter, die, mit reichen, vielseitigen Interessen ausgestattet, im Kreise ihrer Familie waltet. Ihr Schaffen mit den Kindern, möge es sich in Küche oder Haus, im Bereich der kleineren oder im Verein der erwachsenen Familienglieder äußern, ist nicht nur mechanische Beschäftigung, sondern Übung der Sinne und Hände, Veredelung der Gesinnung und Bereicherung des Kopfes. Jeder Spaziergang mit den Ihrigen ist Unterricht. Die Auswahl eines Buches beweist ihren tüchtigen Sinn und bezweckt nichts weniger als Weiterbildung. Jede Hausgesellschaft findet, im Gegensatz zu oberflächlichem Geschwätz, in dem behaglichen Austausch der Gedanken Genuß; freundschaftlicher Verkehr wird zu einem natürlichen und ungezwungenen Bildungsmittel der Familie.

Ja, die wahrhaft gebildete Mutter ist und bleibt der pädagogische Genius des deutschen Hauses. Nicht nur vor der Schulzeit des Kindes und während derselben, sondern erst recht nach jener. Der höheren Mädchenschule ist das beneidenswerte, schöne Loos zugefallen, die Hüterinnen der edelsten Güter unserer Nation zu erziehen. Drum wird sie das Lebensfähigste und Beste denen mitgeben, die nicht verarmen dürfen, um einst in gleichem Sinne, nur auf dem günstigeren Boden der Familie, weiterarbeiten zu können. Also nicht allein die Interessen, die ihnen der Umgang mit Litteratur, Sprache, Menschheit und dem Schöpfer giebt, sondern gleichgewichtig diejenigen, welche seine Schöpfung bietet.

Jede Mutter müßte ihres heiligen Berufes wegen Naturfreundin sein und mit inniger Freundschaft an den Schönheiten der Heimat hängen. Jeder Mutter sollte es Bedürfnis und Genuß sein, ihre Kleinen einzuführen in das Vaterhaus der Menschheit. Alle Mütter müssen vertraut sein mit den Hauptgesetzen und Erscheinungen der Natur, müssen reiche Kenntnis haben aus der Pflanzen- und Tierwelt der Heimat, denn es ist nicht angängig, den vielen Fragen ihrer Kinder durch beschämendes Schweigen oder Kopfschütteln aus dem Wege zu gehen. Mögen sie die Nebenflüsse des Nils vergessen oder die höchsten Spitzen des Himalaya gar nicht gekannt haben, davon hängt wahrlich nicht viel ab, aber die Heimat müssen sie auskennen, der Wohlfahrt der Kleinen zu liebe. Und nicht nur der Kleinen, auch derer, die der Schule entwachsen sind! Hätten diese gerade, besonders die Mädchen, ein dauerndes Interesse für die Natur, sie hätten einen Freund gewonnen, der zu veredeln-

der Arbeit, zu erhebenden Genüssen, zu unerschöpflichen Bildungsquellen führt und der die Natürlichkeit und Einfachheit gewiß nicht raubt.

Noch ein zweiter Grund ist es, der es gerade der höheren Mädchenschule zur Pflicht macht, mehr Wert auf den Sachunterricht zu legen: das ist das rein praktische Bedürfnis.

Es geht nicht wohl an, daß das gebildete Mädchen oder die Frau auf dem Markte vor der Verkäuferin oder im Laden vor dem Lehrling sich herabsetzt, wenn sie weder mit Kreide, noch im Kopfe zusammenbringt, was ihre Rechnung macht.

Oder daß sie ihre Haushaltsgelder nicht prozentual auf die einzelnen Posten verteilen kann und am Ende des Monats nicht den Rechnungsabschluß vorzunehmen vermag.

Sie ist reif, ein Kunstwerk zu genießen und zu verstehen, ob aber der Sockel, auf dem das Denkmal steht, ein Kubus oder Cylinder ist, weiß sie nicht.

Sie muß doch wohl verstehen, den Mittelpunkt einer Kreisfläche zu suchen, auch eine Diagonale oder Höhe im Dreieck zu zeichnen, die Fläche eines Tisches und den Rauminhalt des Zimmers auszumessen und zu berechnen.

Und wenn ich gar an die wichtigsten physikalischen Erscheinungen und chemischen Prozesse denke, an die Wirkungen des Lichtes oder der Elektrizität, an die Bedeutung des Sauerstoffes und der Kohlensäure im Haushalte der Natur, an den Verbrennungsprozeß, an die schädigenden und nützlichen Wirkungen der Gährungspilze, besonders an den Bau des menschlichen Körpers und die bedeutendsten Vorgänge in ihm, so steht man vor Dingen, die gerade das Mädchen, die spätere Frau oder Hausfrau, mit aller Gründlichkeit bearbeitet haben muß. Wie will sie anders die moderne Kultur, die Riesenleistungen der Technik und deren Maschinen und Werkzeuge im öffentlichen Leben, wie in der kleinen Werkstatt, in der Fabrik, wie in ihrem Heim verstehen?

Was nun vollends die Gesundheitspflege betrifft, so sind es in erster Linie die Frauen, nicht nur Hausfrauen und Mütter, die sich in deren Dienst zu stellen die Pflicht und den Beruf haben. Wie sollen sie das, wenn sie nur so was Halbes aufgelesen haben vom Wert der Nahrung und ihren zerstörenden Feinden, von der Bedeutung des Lichtes, der Wärme, der Luft, des Wassers für den menschlichen Körper, von den Anforderungen an Kleidung und Wohnung, vom Schutz der Atmungs- oder Sinneswerkzeuge?

Oben erwähnten wir gegenüber der immer mehr zunehmenden Nervosität, daß der Familie, da die Jetztzeit die geistigen Anforderungen gewiß nicht vermindern kann, die Pflicht zufällt, der Jugend den Körper zu stählen, um in diesem gewissermaßen ein Kapital körper-

licher Gesundheit aufzuspeichern. Daraus ergiebt sich die dringende Notwendigkeit, die einstigen Hüterinnen nicht nur der geistigen, sondern auch der körperlichen Gesundheit des einzelnen, der Familie und somit auch der Nation aufs eingehendste einzuführen in die realen Dinge dieser Welt. Etwas weniger Bücherweisheit, aber nicht zu geringe Vertrautheit mit der Natur und ihren Gesetzen!

Erziehliche Gründe, praktische Zwecke und die einstige hohe pädagogische Mission der künftigen Frau und Hausfrau fordern es mit Notwendigkeit.

Es liegt in unserm Gedankengange, jetzt die Frage aufzustellen: Thuen unsere Schulen auch genug für die Ausbildung und Pflege des leiblichen Organismus?

Es muß mit Nein geantwortet werden. Die Schule sollte sich weit mehr noch dieser Pflicht widmen, als sie es thut, besonders wiederum die Mädchenschule. Nicht etwa, als ob sie der Knabenschule nach dieser Richtung nachstünde, sondern weil sie künftige Mütter erzieht. Von der körperlichen Gesundheit und Tüchtigkeit der Frauen hängt die Gesundheit der Nation ab. Die Mädchenschule muß sich daher der Schwere einer großen Verantwortung bewußt bleiben.

Niemand wird ihr Vorwürfe machen können, daß sie für körperliche Pflege nichts Rechtes thäte. Sie überwacht Sitz und Haltung der Schülerinnen mit peinlicher Sorgfalt, damit die Wirbelsäule sich nicht krümme, der Brustkorb nicht im Wachstum verkümmere, das gesunde Auge gesund bleibe. Sie sorgt für lichte, hohe Räume, frische Luft und Reinlichkeit. Jede Schule gönnt zwischen den Unterrichtsstunden Schülern und Schülerinnen die notwendige Pause zur Erholung und zur unbedingt nötigen Bewegung im Freien; überall finden wir auf dem Lektionsplan zwei wöchentliche Turnstunden verzeichnet.

Ist damit aber von Familie und Schule für den Körper genug gethan? Jeder Vorurteilsfreie wird gerechterweise mit Nein antworten müssen. Woher denn sonst die vielen berechtigten Klagen über Nervosität und Mangel an Frische, über Kopfschmerzen, Bleichsucht, schiefe Wirbelsäule, Kurzsichtigkeit und wie die erschreckenden Gespenster alle heißen? Es muß Hülfe geschafft werden; ganz besonders muß die Mutter noch mehr in dieser Hinsicht thun, der Lehrer aber auch.

Unwillkürlich fällt mein Blick wieder auf eine solche Elementarklasse, die im Geschwindschritt vorwärts eilt in der Einübung des mechanischen Lesens und Schreibens. Seht nur hin auf das zarte Körperchen, wie er schon durch das bloße lange Sitzen auf der Bank angestrengt wird; noch ist er so biegsam, und wie leicht treten doch jetzt Krümmungen und Verkrüppelungen im Knochensystem ein.

Seht nur, wie krampfhaft Hand und Fingerchen arbeiten; wie

anhaltend Schulter, Wirbelsäule und Brustkorb eingedrückt werden! Und das alles auf Kosten mechanischer Fertigkeiten!

Oben schätzten wir diese gering gegenüber geistiger Arbeit, hier aber achten wir sie viel geringer als die Gesundheit unserer Kinderchen.

Hinaus mit unsern Kleinen ins Freie, damit sie draußen sehen und hören, sagten wir oben! Hinaus mit ihnen, damit sie sich dabei bewegen können und frei atmen! meinen wir jetzt.

Schonung fordern aber auch die Größeren, und die Gesundheit ist ein zu hohes Gut, als daß nicht volle Hülfe gewährt werden müßte. Drum haben manche Schulen einen glücklichen Griff gethan, indem sie den Vormittag zur eigentlichen Unterrichtszeit ansetzten. Ich kenne die Segnungen dieser Einrichtung aus jahrelanger Erfahrung. Es ist und bleibt zu anstrengend für die wachsende Jugend, nach der Hauptmahlzeit noch einmal in der Schule unter tüchtiger Anspannung der Nerven und geistigen Kräfte arbeiten zu müssen. Oder kommt es nicht so sehr viel auf die Nachmittagstunden an? Dann ist noch mehr Grund vorhanden, den Nachmittag von der wissenschaftlichen Unterrichtsarbeit zu befreien, damit er Raum lasse zur Erholung in frischer Luft, zu körperlichen Übungen und Spielen, zu Wanderungen, zur Mithülfe im Hause, aber auch für häusliche Schularbeiten und nicht zum mindesten für freie Bethätigung individueller Interessen, von deren Berücksichtigung wir doch sonst so viel halten und reden.

Der Schuljugend muten wir ganz gewiß täglich mehr geistige Anstrengung zu, als wir Erwachsenen uns, welches Standes wir auch seien. Denn man wolle billigerweise bedenken, daß die Gehirnarbeit im Kreuzfeuer eines straffen Unterrichts eine andere Leistung ist, als die in der Studierstube, im Bureau, im Kaufladen oder auf dem Exerzierplatze. „Die Jugend kann's," sagt man, „die hat Frische und Zähigkeit," und dabei bedenkt man nicht, daß die zu große Anforderung an ihre Leistungsfähigkeit sich später bitter rächt.

Wie soll aber Hülfe werden, da doch das Bildungsniveau nicht tiefer gelegt werden kann? Darauf ist zu antworten: Wir müssen noch bessere pädagogische Auslese halten bei der Wahl der Unterrichtsstoffe und wohl auch noch strengere Anforderungen an unsere methodische Vorbereitung und Lehrkunst stellen, damit Zeit erspart werde!

Das Fachlehrsystem hat nicht nur Lichtseiten. Es giebt leicht zu viel Wissen, zu viel Bücherweisheit. Der Fachlehrer in Geschichte hält das und jenes des Wissens für unbedingt nötig, und so thut es der in Physik und der dritte auch. Ja, was wäre auch vom Standpunkte des Faches nicht wissenswert? Darauf aber kommt es der Universität, nicht der Schule an! Was hat erziehlichen Wert? ist die Frage, die wir Fachlehrer uns noch

viel öfter und ernster vorlegen müssen. Dann, glaube ich, würden wir viel ausscheiden, was nur das Gedächtnis belastet und als tote Bürde aufgepackt wird, die bald wieder abgeworfen ist.

Also erstens: Spare mit dem Unterrichtsstoff! und du wirst als guter Haushalter der Zeit, der Kraft, der Gesundheit gelten — und zweitens: Verknüpfe noch mehr das deinige mit dem aus dem andern Fach!

Regelmäßige Konferenzen bieten nicht allein ihre Hülfe dafür an, sondern auch die Monatstabellen. Jedes Fach verzeichnet darauf mit kurzem Bericht das im laufenden Monat zu bearbeitende Unterrichtskapitel. Alle Klassen zählen ein solches Blatt zu ihrem Eigentum, aufgehängt an einer Stelle, die den Lehrern am leichsten zugänglich ist. Jeder sieht, was der andere zu gleicher Zeit treibt, und er müßte sehr vertrocknet sein oder auf unerlaubt engherzigem Fachstandpunkt stehen, wollte er nicht der pädagogischen Notwendigkeit folgen und alle nur möglichen Verknüpfungen mit verwandten Stoffen vornehmen. Es ist zu bekannt, welche große Bedeutung gesunde Associationen überhaupt haben, doch soll hier nur erwähnt sein, wie sie helfen Zeit gewinnen.

Sind die Nachmittage der Jugend zu Erholung, Hausarbeit und Pflege eigener Interessen geschenkt, dann müssen Heimatkunde, Geographie, Zeichnen, Naturkunde alles daran setzen, die Schüler zu Ausflügen zu bestimmen, nicht zwingen. Teils sind das solche unter Führung des Lehrers, teils eigene Spaziergänge. Ist das Interesse für die Natur erst gepflanzt, so sind die Schüler und Schülerinnen nicht schwer zu gewinnen; Beobachtungsaufgaben werden unterstützen. Solche Beobachtungen innerhalb der nächsten Tage oder bis zum Ende des Monates, besser aber noch eigene, ganz freie, worüber in obiger heimatkundlicher Stunde und ganz so in jeder naturgeschichtlichen Bericht erstattet wird, zwingen den Schüler nicht hinaus, aber sie laden die Freiwilligen, die Interessierten ein!

Schließlich bieten die freien Nachmittage Gelegenheiten zu solchen körperlichen Übungen, deren sich die Schule noch mehr annehmen muß. Ich denke an das Turnen — nicht an die gesetzlichen 2 Unterrichtsstunden — und an die Spiele.

Turnen und Spiele müßten Ehrenplätze in allen unsern deutschen Schulen haben, nicht selten sind sie nur Anhängsel, wenig geliebte Stiefkinder. Welch' ein Gegengewicht würden sie in den späten Nachmittagstunden des Sommers zu den Anstrengungen des Geistes vom Vormittag her und der Anspannung der Nerven durch häusliche Arbeiten schaffen!

Dabei bieten sie nicht nur als Freunde und Förderer der körperlichen Gesundheit der Schule ihre Dienste an, sondern nicht minder als Erziehungsmittel*). Ihre Bedeutung scheint mir eine so hohe zu sein, daß über sie im letzten Abschnitt, den „pädagogischen Übungsfeldern", ein Näheres zu sagen erlaubt sein möge.

Nun gilt es freilich, den Körper, den Träger des geistigen Lebens, nicht nur gesund, kräftig und widerstandsfähig zu erhalten und zu machen, sondern ihn, den Diener der Seele, auch zu Gewandtheit und Geschicklichkeit zu erziehen. Zur Pflege des Leibes geselle sich noch mehr systematische Ausbildung seiner Organe.

Drum komme zu Spiel und Turnen noch eine besondere Maßnahme, nämlich eine Erziehung des Auges, des Ohres, der Hand und der Sprech- und Atmungswerkzeuge.

Die Erziehung des Auges! Das kleine Kind ist ganz Auge, wie wir in der Elementarklasse bemerkten! Es sieht viel mehr wie wir. Abstraktionen sind ihm noch fremd, es schwelgt das Auge in Anschauungen. Alles überfliegt es mit einem Blick; nichts entgeht ihm. Aber diese Massenaufnahme in Geschwindigkeit schließt Gefahren ein! Totaleindrücke werden selten klar sein, besonders aber, wenn nicht Ruhe gegönnt wird.

Und wir lassen im Unterrichte dem Auge ganz gewiß nicht die gebührende Muße. Wir sind zu rücksichtsvoll gegen die Fülle des Lehrstoffes im Lehrplan und nicht gegen die Kinder. Immer die Angst, daß man nur ja fertig wird, um viel, recht viel Wissen aufweisen zu können. So lassen wir dem Auge nicht Zeit zum gründlichen Sehen des physikalischen Apparates und Versuchs, des Kartenbildes, der Photographien und Bilder in Geographie, des Tier- oder Pflanzenkörpers in Naturgeschichte; ja wir holen wohl gar nicht alles zur Stunde herbei, was zu sehen ist, sondern begnügen uns mit Worten — weil wir nicht Zeit haben.

Zur Ruhe muß sich Methode des Sehens gesellen! Deshalb ist die obige Heimatkunde von so unschätzbarem Werte, weil sie von Anfang an die richtige Art des Schauens betont. Sind aber die ersten Schuljahre vorbei, so fällt zumeist die Schulung des Auges nach dieser Richtung hin fort. „Die pädagogische Litteratur hat den genialen Gedanken Pestalozzis von einem A B C der Anschauung fallen lassen, trotzdem daß Herbart in einer gründlichen und geistvollen Schrift denselben korrigiert und erweitert hat."**) Die pädagogische Praxis nehme ihn wieder auf! Nicht nur die Naturwissenschaft geht das an, auch die

---

*) Mollberg: Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Zur Erinnerung an K. V. Stoy und seine Johann-Friedrich-Schule. Jena 1898.

**) Stoy, Encyklopädie S. 51.

Raumlehre, das Zeichnen, die Geschichte, Kunstgeschichte und biblische Geschichte bei ihren Bildbetrachtungen und nicht minder die Geographie, die durch Entwürfe von Kartenskizzen dem Auge ebenso große Dienste leisten könnte, wie auf heimatkundlichen Ausflügen durch planmäßige Anschauung der Landschaftsbilder.

Zum guten Auge, das richtig, klar und schön sehen gelernt, gehört notwendig eine geschickte Hand. Drum komme zur Erziehung des Auges diejenige der Hand.

Es ist, als rede der Mensch noch eine zweite Sprache, wenn die Hand darstellen kann, was das Auge sieht. Warum nehmen alle die genannten Fächer, die sehen lassen, nicht billig Rücksicht auf diese Wichtigkeit? immer wieder wird man die pädagogisch ungerechtfertigte Klage von Zeitmangel als Antwort hören. Nicht zu viel Bücherweisheit! muß man auch hier sagen, aber mehr wertvolle Ausrüstungsstücke auf die Lebensreise gebt der Jugend mit!

Welch' ein Vor- und Mitarbeiter wäre dem Zeichenunterricht gewonnen, wenn andere Unterrichtsfächer die Hand mit üben wollten! Es dürfte nicht so sein, daß er bei seinem Beginn von vorn anfangen muß mit Auge und Hand. Wie aller späterer Unterricht, hat auch er das Recht, von dem früheren bereiteten Boden zu fordern. Bekäme er schon eine vorgebildete Hand und ein vorgeschultes Auge, so könnte er noch höhere Ziele erreichen, und der Jugend wäre dadurch ein erhöhter Beitrag für die ästhetische Anschauung der Dinge gegeben.

Mit dem Zeichenunterrichte würde auch die Kunstgeschichte sich dankbar des Vorteils freuen, wenn früherer Unterricht das Auge nicht nur richtig sehen lehrte, sondern ihm dabei auch Blick für die schönen Formen gebe, in deren Darstellung sich die Hand gefällt. Die naturwissenschaftlichen Fächer müssen nach dieser Seite noch weit besser vorbilden, wenn sie auf die gesunde ästhetische Naturbetrachtung mehr Wert legen wollten. Gehen dann mit ihr Zeichenunterricht und Kunstgeschichte in der künstlerischen Erziehung des Auges und der Hand wie Freunde nebeneinander, so können sie gewiß Tüchtiges in der Ausbildung des ästhetischen Geschmackes leisten. Manchenorts legt die Kunstgeschichte noch viel zu viel Wert auf Übermittelung kunstgeschichtlichen Wissens: Interesse und Verständnis für das Schöne in Farbe und Form würde vorzuziehen sein.

Von nicht geringerem Wert ist das Interesse für das Schöne im Reich der Töne; und das führt uns zur Erziehung des Ohres.

Jedes Ohr ist bis zu gewissem Grade bildungsfähig. Jedes hat in dem kunstvollen Bau des Cortischen Organes die für bestimmte Tonempfindungen abgestimmten Nervenfäden. Nur fange man früh

an, sie zu ihrer Arbeit anzuregen, zu üben und zu bilden. Wir redeten oben von den methodischen Sprechübungen in der ersten Muttersprache; davon, sowie von den orthoepischen Übungen späterer Stufen sei hier geschwiegen. Aber die Ästhetik des Lesens ist ein so wichtiges Kapitel, über das nicht hinweggegangen werden kann, weil ihm zu wenig Zeit und Mühe in unsern Schulen gewidmet wird. Wir führen die Schüler in die Litteraturschätze ein, aber legen nicht genug Wert auf die schöne Darstellung derselben. Das mechanische und auch noch das logische Lesen wird geübt, das ästhetische auf Oberstufen vernachlässigt. Die Mädchenschule müßte dieses aber zu einem Hauptgegenstand machen, allen andern Schulen voran.

Die Kunst des ästhetischen Gedankenausdruckes, lesend und auch frei vortragend, ist die Schwester der Musik. Sie ist aber auch ein Schlüssel zu den Tiefen und Schönheiten der poetischen Sprache. Denn wem das Bedürfnis geworden, schön zu lesen und vorzutragen, ist auf der Bahn künstlerischer Selbsterziehung; er wird nicht gedankenlos über die Zeilen des Gedichtes, der Novelle oder des Dramas hingleiten, sondern den Geist der Dichtung zu erfassen suchen, um Geist und Ausdruck zu vereinigen.

Mögen wir die eine Hälfte des Pensums kursorisch lesen; der andere Teil aber mache das Lesen zur Kunst, Ohr und Stimme zu deren Organen. Besonders dem Mädchen und der gebildeten Frau sollte und dürfte, ihrem Wesen und ihrer Mission halber, dieser künstlerische Schmuck nicht fehlen.

Auch die musikalische Ausbildung fordert von der Schule noch mehr Rücksicht, und wiederum müßte die höhere Mädchenschule allen andern Anstalten vorangehen, denn sie ist nach dieser Hinsicht im Besitz großer Vorteile.

Realschule und Gymnasium werden leider nicht umhin können, den Gesang in gewissem Sinne als Nebenfach betrachten zu müssen, wogegen die Mädchenschule ihm einen ersten Rang einräumen kann. Sie unterrichtet 9 bis 10 Jahre lang die Schülerinnen und wird nicht von Examennöten beengt. Es sind Mädchen, die zu einer großen Anzahl aus freiem Antriebe sich mit Musik beschäftigen, so daß der Gesangunterricht nicht unwesentliche Helferinnen gewinnt. Außerdem hat die Natur von Haus aus dem weiblichen Geschlecht ganz besondere Lust und Liebe zur Musik mitgegeben, einen Schatz, der nur gehoben zu werden braucht. Das Mädchen mit seiner Elasticität und Beweglichkeit besitzt nicht nur in seinem feiner und zarter gebauten Ohr eine größere Sensibilität und leichtere Bildungsfähigkeit als der Knabe, sondern es hat auch noch den Vorteil eines früher erwachenden ästhetischen Geschmacks.

Wenn dieses Ohr vom 1. bis 9. oder 10. Schuljahre unter strenger Berücksichtigung der physiologischen Erscheinungen und Veränderungen, denen das Stimmorgan mit wechselndem Alter unterworfen ist, geschult und gebildet würde, wenn dabei der Unterricht die Schülerinnen auf Mittel- und Oberstufen nicht nach Schulklassen einteilte, sondern nach musikalischer Befähigung und Tüchtigkeit Gruppen bildete — fürwahr, es müßten unsere Mädchenschulen Ausgezeichnetes leisten. Nicht nur all unsere schönen Volkslieder, sondern auch die besten zwei- und dreistimmigen Chöre könnten bleibender und bildender Besitz der musikalischen weiblichen Jugend werden!

Einen großen erziehlichen Wert besitzt der Gesangunterricht: er kann durch kleinere oder größere Aufführungen allen Wochenandachten und Schulfeierlichkeiten eine besondere Weihe verleihen; er wird, da er nicht nach Klassen, sondern nach Interessen und Leistungen die Großen und Kleineren zu gemeinsamer Arbeit zusammenführt, ein verbindendes Element unter den vielen Gliedern der Schulgemeinde und somit manchen Unterschied verwischen. Vor allem aber: Welch eine Gottesgabe kann er den jungen Mädchen mit hinausgeben fürs Leben, welch eine Quelle ästhetischen und religiösen Genusses hinüberleiten in ihr künftiges Heim! Wenn unsere Jungfrauen und Frauen Freunde sind von der Frau Musika, wie sie Luther liebte und schätzte, so besitzt das deutsche Haus viel segenbringende Wärme und erheiternden Sonnenschein!

Die Ausbildung der Stimm- und Atmungsorgane kann nicht von der des Ohres getrennt werden. Geregeltes Atemholen, das tiefe Atmen, die kunstgerechte Stellung der Mundhöhle bei der Hervorbringung reiner und voller Vokale, die Übung der Gesichtsmuskeln beim richtigen Öffnen des Mundes werden nicht nur einen schönen Gesang, sondern auch ein deutliches, wohllautendes Sprechen erzielen, nicht minder aber die entsprechenden Organe kräftigen. Es ist ausgemacht, daß häufiges Singen Kehlkopf und Lunge Kraft geben, den Brustkorb erweitern, ja durch die Nötigung zu tiefer Atmung, wobei dem Blute reichlich Sauerstoff geboten wird, dem gesamten Wohlbefinden treffliche Dienste leistet. Singen macht gesund und kräftig!

Nur muß dem Gesangunterricht diese Art von Körperpflege und Ausbildung nicht allein überlassen bleiben. Wohl kann der übrige Unterricht in gleicher kunstgerechter Weise nicht vorgehen, aber er darf durch leises, unartikuliertes, träges Sprechen der Schüler nicht einreißen, was aufgebaut war. Aller Unterricht bietet aber nicht genug die Gelegenheit zur Übung: Unsere Schüler und Schülerinnen sprechen zu wenig, wir zu viel, selbst im Sprachunterrichte. — Den größten Schaden leidet dadurch freilich nicht

der körperliche Organismus, sondern die Seele — und mit diesem Gedanken treten wir wieder auf *geistiges Gebiet* zurück.

Es ist auffallend, wie wenig wir im Unterricht *im Zusammenhang* sprechen lassen! Wir tragen vor, fragen dann gern ab und sind zufrieden, wenn uns Bröckchen, Bruchstücke des Gedankens, wiedergegeben werden! So ist's auch bei der Beschreibung eines Bildes oder Naturobjektes, ja sogar bei der Repetition. Wohl kann es einen verblüffend guten Eindruck machen, wenn im Unterricht, namentlich im Rechnen, besonders bei Prüfungen, die Antworten „Schlag auf Schlag" folgen, und mancher Lehrer sieht darin einen Maßstab seiner vorzüglichen Methode. Und doch ist's in vielen Fällen nur Blendwerk, für den Augenblick von Wert. Zu solchen Künsten gehört nicht viel mehr, als eine gewandte Technik, eine Schnelligkeit in der Aufeinanderfolge der Fragen. Man sieht nicht daraus, was der *einzelne* leistet, ja kaum der Klassenstandpunkt giebt sich kund. Wie aber nun vollends der einzelne den Stoff aufgefaßt und verstanden, ihn selbständig verarbeitet hat und befähigt ist, wieder darzustellen, das ist ganz und gar verschleiert. Das Wesen eines jeden Unterrichts, die Eigentümlichkeit und Gründlichkeit seiner geistigen Arbeit verrät nicht das Allegrotempo der Einzelantworten, nein in *zusammenhängender, freier Rede zusammenfassen oder beschreiben muß der Schüler von der unteren Klasse bis zur obern!*

Denn sonst denkt der *Lehrer* den Gedankengang; und der Schüler, hat er bei der letzten Station sein bischen abgegeben, kann nun ruhig warten, bis er zur nächsten geschoben wird. Er wird nie auf diese Weise ein *Ganzes überdenken*, übersehen und beherrschen lernen. Er wird infolgedessen auch niemals in zusammenhängender *Rede sprechen* lernen. Wie wenige giebt es doch, die ihre Gedanken in einem Fluß darbieten können! Es mag Redegewandtheit ein individuelles Geschenk sein, aber daß sie zu einem guten Teil durch konsequente Gewöhnung durch alle Schulstunden und Schuljahre hindurch *anerzogen* werden kann, unterliegt keinem Zweifel.

Zusammenhängende Rede des Schülers bietet außerdem der Methode des Unterrichts Vorteile; doch da wir hier nur auf das *Erziehliche* den Blick werfen, so sei bloß noch auf einen Gewinn hingewiesen: *die Erzielung eines guten Stils.*

Unsere Schüler und Schülerinnen *schreiben zu wenig*, um einen verhältnismäßig formvollendeten, leichten Stil zu erobern. Aber mehr deutsche und fremdsprachliche Aufsätze sind nicht gut zu fordern, denn genug Gründe reden gegen Überbürdung. Das jetzige Bestreben, in den Betrieb des deutschen Aufsatzes mehr Plan und Methode zu bringen, die Aufsatzthemen allen Wissensgebieten und nicht nur der Schülerlektüre zu entnehmen, wird gewiß gute Vorteile erzielen.

Aber noch lange nicht genug! Ich meine, daß die zusammenhängenden Antworten und kleinen Vorträge der Schüler in allen Unterrichtsstunden die beste und reichlichste Gelegenheit zur Gewinnung eines schönen Gedankenausdrucks bieten, wodurch außerdem nicht Zeit verloren, sondern sogar gewonnen wird.

Natürlich müssen diese Schülerdarbietungen freie Wiedergaben sein, ganz individuell, entsprechend dem Verständnis und der Auffassung des einzelnen. In der That herrschen in unsern Schulen noch immer zu viel gedächtnismäßige Reproduktionen! Weg mit dem Auswendiglernen! Es hat zu wenig oder keinen Wert! Denn was für erziehliche Kraft sollte Memorierwerk besitzen?

Freilich ist's was anderes mit den klassischen Schätzen der Poesie, der biblischen Geschichte, des Katechismus, die zum dauernden Eigentum der Seele gemacht werden müssen, auch mit den Stoffen, die als Reproduktions- oder Orientierungshülfen des geistigen Inhalts dienen, wie den allerwichtigsten Geschichtszahlen — obgleich sicherlich auch hierin noch größere Sparsamkeit größeren Erfolg erzielen würde.

Zeitraubend und nicht bildend aber ist es, wenn unsere Schüler zu stark an die Leitfäden gefesselt werden, die ihre geistige Freiheit entschieden bedrohen. Es ist für Lehrer und Lernende bequem, nachzulesen, auswendig zu lernen und vorzutragen. Das hierdurch Gewonnene ist aber nicht eigener geistiger Besitz, sondern eigentlich fremdes Gut.

Wir lassen gewiß alle den gebotenen Stoff durchdenken, aber ich glaube, darin fehlen wir nicht selten, daß wir ihn nicht individuell wiedergeben lassen, nämlich so, wie jeder Schüler ihn erfaßt und verstanden hat, sondern daß wir diesen zu sehr binden, entweder an uns, oder den Leitfaden. Und dadurch werden Leitfäden zu Gefahren der Individualität. Sie entheben den Schüler nicht nur des erneuerten Durchdenkens des Stoffes, sondern sie rauben ihm auch seine Ausdrucksweise und die Kraft eigener Darstellung. Je mannigfaltiger und eigentümlicher die Art der Wiedergabe ist, desto vielseitiger tritt außerdem der Gegenstand an die Klasse heran, desto weniger machen sich Schablone und ausgetretenes Geleis geltend.

Wir reden den Leitfäden zu sehr das Wort und ermutigen somit zu immer weitergehender Fabrikation solcher Werkchen. Als ob der Leitfaden den Unterricht mache und nicht der Lehrer! Auf mittleren und unteren Stufen sollte er durchaus nicht gestattet werden!

Welch einen Gewinn bringt der Unterricht, wenn er in den letzten 10 Minuten durch eine Besinnung selbstthätig den Schüler die Richtlinien der verflossenen Stunde finden und fixieren läßt! Das sind Dispositionsübungen, deren wir im Interesse der

Logik noch lange nicht genug in der Schule vornehmen, denn das Deutsche, von dem wir sie in erster Linie fordern, muß zu vieles andere berücksichtigen. Der Stoff einer jeden Stunde ist in der Besinnung am Ende der Lektion zu disponieren! Dadurch entstehen scharfe *Begriffsbildungen*, wenn Thatsachen verwandten Inhalts unter einen Begriff gebracht, über-, unter- und gleichgeordnet werden müssen. Auf diese Weise erhalten die Schüler eine ganz andere *Herrschaft* über die Stoffe, als wenn wir kurz vor dem Ende der Stunde durch ein paar Wiederholungsfragen die Hauptsachen angeben lassen und dann scheiden mit der Aufforderung, im Leitfaden nachzulesen.

Aber die *Zeit*, wird man sagen! Die Antwort bleibt immer dieselbe: Nicht des Stoffes wegen sind wir da, sondern der Kinder wegen. Das eine ist klar: Was vom Schüler durch *Selbstthätigkeit* in den eigenen Besitz eingereiht wird, bleibt; was gedächtnismäßig angeleimt ist, bröckelt zum größten Teile wieder ab. —

Das leidige Auswendiglernen — und somit auch der Leitfaden — wird außerdem leicht zu einer verführerischen Brücke zum *Verbalismus*. Dieser böse Geist schlüpft an sich schon zu oft über die Schwelle unserer Klassen. Denn er macht's Lehrern und Schülern bequem, weil Worte sich immer leicht einstellen, wo Begriffe fehlen.

Wie oft täuschen wir uns, indem wir meinen, *verstanden* worden zu sein, wenn der Schüler den geschichtlichen Vortrag oder die Grundgedanken eines Aktes im Drama wörtlich wiederzugeben vermag, und doch ist's nur eine Leistung des Gedächtnisses, die uns blendet, indem angeeignet wurde, was im Buch steht, oder was wir vortrugen.

Wieviele *Worte* unter wirklich klaren Begriffen sich mit durchdrücken, würden wir erfahren, wenn wir nicht so hastig im Unterricht vorwärtsschreiten, sondern durch stetige, eingehende Vertiefung in die gegebenen Stoffe Rechenschaft fordern wollten.

Meines Erachtens nimmt diese klärende, aber auch kontrollierende *Vertiefung* noch zu wenig Raum in unsern Schulen ein. Wir eilen zu schnell vorwärts, wenden uns zu viel ans Gedächtnis, zu wenig an Verstand und Gemüt. Immer ist's wieder die Fülle des Lehrstoffes, die uns treibt; mit Hülfe des Lehrbuches glauben wir's thuen zu können: die Schüler *wissen* es ja in der nächsten Stunde recht gut, und wir sind zufrieden. Der Schüler wird es nach und nach auch, ja er wird sich mit der Zeit selbst nicht recht bewußt, mit wieviel Schein er sich ausrüstet: *er ist auf dem besten Wege zur Oberflächlichkeit.*

Mädchen haben besonders eine Liebhaberei für wörtliche Aneignung. Sie merken sehr schnell und gut, tragen es leicht vor, vergessen es aber auch ebenso rasch, begnügen sich mit dem Erfolg ihrer wörtlichen Wiedergabe und leiden dadurch Schaden in der Welt ihrer

Begriffe. Mädchenschulen werden gar nicht gründlich genug vorgehen können mit der zergliedernden und klärenden Vertiefung in die gelesenen oder vorgetragenen Thatsachen, um dem Verbalismus zu begegnen.

Noch Schlimmeres erzeugt unsere Hast für das *Gemüt*. Die glatte Eile läßt das Interesse nicht einwurzeln. Es kann sich nicht an dem Gegenstand erwärmen, wird nicht tief und *unmittelbar* im eigentlichen Sinne. Es haftet naturgemäß nur an äußeren Dingen und verfliegt um so schneller, je rascher der Gegenstand notizenhaft vorüberzieht. Das Gemüt aber bleibt kalt und arm, wenn der Unterricht „Dampfstudien" betreibt. Mäßigen wir also den Schritt, wo es nur irgend geht, denn *Eile kann weder die Begriffswelt des Verstandes, noch das Paradies des Gemütslebens befruchten.*

Der Verbalismus gewinnt aber auch da an Boden, wo die *Apperception zu geringe Herrschaft hat.* Ich glaube, daß wir noch lange nicht genug verbindende Fäden von dem gegenwärtigen Unterrichtsgegenstand zu den verwandten früheren, welche die entsprechenden Elemente beherbergen, ziehen. Unser Unterricht lebt zu sehr in seiner Gegenwart, schielt zu gern in die Zukunft nach dem Examen hin und vergißt zu oft die eigene Vergangenheit. Dadurch bleibt aber der frühere Gewinn zumeist in Dunkel und Vergessenheit, und das jetzt Gebotene wird wohl *percipiert*, aber nicht genug *appercipiert*. Wir alle schätzen den Apperceptionsprozeß, wir alle wissen, daß nur *der versteht*, wer appercipiert, und doch bleiben wir zu oft an der Oberfläche der Vorstellungswelt und steigen noch zu selten auf den Grund der Seele, um dort alte Schätze zu heben, ohne die das Neue nimmermehr *organischer* Besitz des Menschen werden kann.

Wir alle wissen, daß der Fluß der Vorstellungen an Beweglichkeit verliert, wenn diese nicht nach allen möglichen Richtungen hin *Verknüpfungen* eingehen, wenn das Alte nicht mit dem Neuen in verbindende Beziehungen tritt. *Starre* Köpfe nennen wir diejenigen, bei denen die einzelnen Gruppen von Vorstellungen, wie durch Wände von einander getrennt, in Abteilungen festliegen, die also nicht Herrschaft über ihre eigene innere Welt haben. Von Beweglichkeit und Reichtum der Phantasie keine Rede! Wenn nun solche Leute nach dem Verlassen der Schule sich noch im Eilschritt dem Ziel eines Specialfaches zuwenden, immer im engen Geleise gerade vorwärts, so brauchen wir uns nicht über Einseitigkeit zu wundern.

Drum gewinnt der *analytische* Sprachunterricht, wie überhaupt jeder *analytische Unterricht*, so große Bedeutung für

den organischen Aufbau des Geisteslebens, weil er ununterbrochen früheren Besitz den neuen aufnehmen und eingliedern heißt. Er sollte weit mehr Hausrecht in unsern Schulen erhalten.

Freilich macht er zwei Voraussetzungen. Erstens, er braucht eingehende Lehrberichte aus früheren Klassen, um zu wissen, wo und wieviel dort zu schöpfen ist. Nicht eingehende Lehrpläne, sondern Berichte! Die ersteren würden nur zu einer Erstarrung führen, dem denkenden Lehrer noch mehr die persönliche Freiheit rauben, als es die leider Mode gewordenen „Präparationen“ und die Leitfäden thuen! Der Lehrplan, den die Schule dem Lehrer in die Hand giebt, enthalte nur die Richtlinien, den Grundriß des Lehrgebäudes, damit die Arbeitslust und Berufsfreude, die pädagogische Kunst und Wissenschaft, der pädagogische Genius gewissermaßen, im einzelnen Erzieher nicht gehindert und gestört werde.

Die Schule aber verlange dafür am Ende des Jahres die Ausführung des Bildes im weiteren Rahmen, um der nächsten Klasse die Punkte alle zu zeigen, wo der Anker ausgeworfen werden kann und muß.

Zweitens setzt der analytische Unterricht der Apperceptionen willen voraus, daß die unteren Klassen sind, was sie ihrer Natur nach sein sollen: Sammelstätten. In allen Gebieten sind dort nur Anschauungen einzuheimsen. Noch nicht Regeln, nicht Abstraktionen! Keine Begriffe, sondern nur Vorstellungen! Wir sind dort auf der wichtigen Herbartischen Stufe der Klarheit, in den Mittelklassen erst auf der der Association und ganz oben auf derjenigen des Systems.

Die biblische Geschichte der ersten Schuljahre vertiefe sich ausschließlich in das Leben biblischer Helden, vermeide aber noch alle Abstraktionen und Nutzanwendungen. Man begreift nicht, wie solche in pädagogischen Schriften und methodischen Anweisungen empfohlen werden können. Wer sich freilich auf den Standpunkt der Zillerschen Formalstufen stellt, ist wohl oder übel gezwungen, schon den Sechsjährigen auf der Systemstufe mit Begriffen wirtschaften zu lassen und auf der der Methode sogar religiöse und ethische Anwendungen zu fordern. Auf solcher Stufe stehen, heißt nach Herbart philosophieren, und das wird man ernstlich nicht vom Elementarschüler verlangen. Freilich sind die Zillerschen Stufen etwas ganz anders als die Herbartischen, wie es Stoy stets betonte und jüngst v. Sallwürk in seiner Schrift wiederum bewies.*)

---

*) v. Sallwürk, Deutsche Schule, 1897, Heft 2 S. 76: Herbarts Unterrichtsstufen und Zillers Formalstufen.

v. Sallwürk, Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1897, Heft 5, S. 401. Herbarts Stufen der Charakterbildung; zur Kritik der Formalstufentheorie.

Jeder Vorurteilsfreie wird zugeben, daß jene Reflexionen, Abstraktionen und scheinbar den eigenen Willen bekundenden Urteile in so zartem Alter zum allergrößten Teil nichts anderes sein können, als nachgesprochene Redensarten, denen die Kraft fehlt, Worte ohne geistigen Inhalt. Auf keinem Gebiete wird aber der Verbalismus unheilvolleren Schaden anrichten, als auf dem ethischen und religiösen, weil er zu leicht zu Scheinheiligkeit und Frömmelei führen kann.

Stellen wir ja unsere Schülerin nicht zu früh auf den Standpunkt des Reflektierens, sondern lassen wir sie recht lange in der Welt lebendigen Anschauens großer Vorbilder. Das gilt nicht nur vom Religionsunterricht, sondern ganz allgemein. Wir begegnen nicht selten der Klage über Frühreife der Jugend, über ihre Autoritätlosigkeit, ihr schnelles Fertigsein mit dem Wort. Der Schule soll man nicht ungerechtfertigte Vorwürfe machen; die Schuld an solchen Erscheinungen tragen die Familien. Wir finden aus der Klasse unschwer diejenigen heraus, bei denen daheim der Geist des Hochmutes, dieser Gefährte ungründlicher Bildung, nur sich achtet und nicht andere, oder wo für die Dinge dieser Welt, für Kunst und Wissenschaft, für edle Menscheninteressen und Gott nicht Raum und Zeit ist! Die Herzen der Kinder solcher Familien gleichen recht frühe schon dem flachen Boden im Gleichnisse; der gute Same geht schnell auf, verwelkt aber auch bald, und statt seiner schießen Pflanzen auf, die verderblich sind.

Ebenso leicht erkennt man die andern in den Reihen der Schuljugend, die eine Mutter haben, abhold der Oberflächlichkeit und dem Scheinwesen, welche ihre Kinder gewöhnt, ihr Urteil zurückzuhalten und das Erwachsener zu schätzen, welche den Gedankenkreis des Hauses nicht mit Putzsucht und Nichtigkeiten anfüllt, sondern die Interessen auf edlen Gebieten ausreifen läßt. Sie erzieht die bescheidenen, innerlich tüchtigen Naturen.

Nichtsdestoweniger muß sich aber die Schule auch dafür verantwortlich machen, daß jene Kinderkrankheiten geheilt werden. Machen wir die Jugend nicht zu schnell frühreif! Halten wir ihre Räsonnements, ihre Urteile recht lange zurück! Lassen wir sie auf lange Zeit nur in dem anschauenden Verkehr mit Dingen und dem anschauenden Umgang mit Personen. Kürzen wir also die wichtige Stufe der Klarheit nicht ab, pflegen wir nur das unmittelbare, durch nichts getrübte Interesse, Willensbestimmungen und Charakteräußerungen auf die spätere Stufe verschiebend. Dann tummelt sich die Jugend in einer Welt, in der sie glücklich ist und es nicht weiß, in der sie anderes und andere hochschätzt und nicht an sich denkt, in der Kopf und Herz mit Anschauungen befruchtet werden, worauf allein die gesunde, wahre Charakterbildung beruht. —

Wer es also gut meint mit einer ungekünstelten religiösen Entwickelung, wird die Wunderpflanze Glaube mit Geduld hegen, so wie eine rechte Mutter in ihrer Familie; er wird sie langsam festwurzeln lassen, damit der spätere Baum Halt bekomme; nicht durch Treibhauskultur wird er Blüte und Frucht zu zeitigen suchen: denn es könnten taube Blüten werden. Aber reiche Nahrungszufuhr mögen die Unterklassen ihr herzuschaffen in Form lebendiger Anschauungen; die Mittelklassen können dann durch assoziierende Verbindungsfäden die Stoffe noch viel mehr klären und vertiefen und dadurch der Oberstufe und seinem Katechismusunterricht in der oben gezeichneten Weise eine Fülle Inhalt vorlegen zur Gewinnung eines systematisch geordneten Überblickes über das durchlaufene Gebiet. Obgleich nun die 4. Stufe, die der eigentlichen Anwendung, jenseits der Schulgrenze liegt, so hat doch die Schule aus erziehlichen Gründen Übergänge zu schaffen; darüber spricht das letzte Kapitel des Buches. —

Aus Rücksicht auf Apperceptionen und damit der Verbalismus nicht Platz greife, hat durch Anschauung in den Unterklassen auch der Unterricht in der Sprache, der deutschen und fremden, Vorstellungen zu sammeln. Statt dessen haben wir's eilig mit Formen und Formeln, mit Abstraktion und Zusammenstellung von Regeln und allgemeinen Gesetzen. Es hat fast den Anschein, als sollten erst die Baugesetze studiert oder vielmehr auswendiggelernt werden, ehe die Bekanntschaft und Vertrautheit mit dem Baumaterial der Sprache gemacht wird.

Umgekehrt! Frisch in die Thatsachen der Sprache eingeführt. Das Beste aus der Jugendlitteratur werde in analytischer Weise geboten, also immer den eigenen Sprachbesitz mit dem Neuen verbindend, damit Verständnis für das Wesen und die Form durch Anschauung allmälig werde und das Sprachgefühl sich von selbst ausbilde.

Aus dem Reichtum des konkreten Materials suche dann erst der Schüler möglichst selbständig das Gleichartige heraus. So wird ihm die Sprache ein Gebiet, das er denkend durchforscht. Sind wir aber gleich mit unsern gedruckten und ungedruckten Regeln bei der Hand, damit er auf diese Weise Orthographie oder Grammatik synthetisch lerne, so ziehen wir ihn an unserm Gängelbande dahin, und weder Lust noch Verständnis oder gar Geschmack werden wir erzeugen.

Die Mittel- und oberen Klassen bauen sich endlich, durch den Reichtum des vorhandenen Anschauungsmaterials dazu ermächtigt und berechtigt, systematisch die Grammatik, Orthographie und Stillehre auf: nicht etwa aus einem Leitfaden lernend, sondern aus erobertem Sprachbesitz abstrahierend, so daß jeder einzelne Schüler sich gewissermaßen sein eigenes Sprachgesetzbuch verfaßt, worin nicht geisttötende Buchstaben stehen, sondern wo von lebendigen Spracherscheinungen berichtet wird.

Die Heimatkunde, eine der schwersten der Unterrichtsdisziplinen, verfällt nicht selten in den Fehler, daß sie ihren erziehlichen Wert schmälert, indem sie sich nicht als Vorarbeiterin spätern Unterrichts, besonders der Geographie und Naturkunde, betrachtet, sondern sich zum geographischen Namenslexikon herabwürdigt.

In der That begegnet man dem Bestreben, im heimatkundlichen Unterricht den Kindern auf alle mögliche und unmögliche Weise geographische Begriffe zu verschaffen und zu erkünsteln. Sie sollen da lernen, was Hochplateau und Landzunge, Berggrat und Wasserstraße, Tiefebene und Meeresstrand sind.

Damit ist weitgefehlt! Anschauungen und nicht Begriffe sind zu gewinnen. So lange es wahr bleibt, daß Begriffe allmälig durch Abstoßung unwesentlicher Merkmale aus Anschauungen sich bilden, so lange wird es wahr bleiben, daß die Unterklassen in allen Gegenständen, ganz besonders auch in der Heimatkunde, Vorstellungen zu vermitteln haben und zwar in der letzteren Disziplin nicht nur topographische, sondern auch physikalische, botanische, zoologische, meteorologische, historische.

Die Mittelstufen vertiefen und klären durch die Associationen in fortgesetzter Weise; die Oberstufe endlich ist auch hier diejenige der Begriffsbildung. Wenn in oberen Klassen zum Verständnis des neuen und fremden Stoffes Apperzeptionsmaterial gebraucht wird, so sind darunter nicht auf unpsychologische Weise angelernte frühere Begriffe, sondern Anschauungen zu verstehen.

Soweit aber die Elementarklassen Begriffe gewinnen, so tief stehen sie mitten drin im Verbalismus, anstatt ihm den Boden zu entziehen.

Genau so ist's mit dem Rechenunterricht. Im Allegrotempo stürmt man vorwärts und sucht das Heil in der Schnelligkeit des Lösens der Aufgaben. Wieviel Blendwerk auf Kosten der körperlichen und geistigen Gesundheit unserer lieben Kleinen! Sie rechnen in manchen Schulen so schnell, daß wir Erwachsenen staunen, ja selbst nicht Schritt halten können.

Und doch ist's nicht staunenswert, denn das Schnellrechnen, wie es hie und da begünstigt wird, ist durchaus keine Kunst, freilich noch weniger Natur. Zu einem nicht unbedeutenden Prozentsatz ist's ein Abschnurren von Auswendiggelerntem, wie oben gezeigt wurde.

Fragt nur unsere kleinen Künstler nach 5 Jahren wieder. Fort ist das Gewußte, wenn das Memorierwerk unterbrochen wurde, fort aber auch Interesse und Lust, statt dessen nicht selten die erwähnte Abneigung.

Fort ist aber auch nicht selten die Zähigkeit und Elasticität des Nervensystems, statt ihrer die gefährlichen Folgen der Nervosität. Das

zarte Instrument des jugendlichen Nervenapparates kann Stöße und Risse nicht vertragen.

Erstens: das Geschwindrechnen muß aufhören! Es können ja auch nicht alle gleich schnell lesen, schreiben, denken, sprechen, warum sollen sie so rechnen? Ja, dort verbitten wir es uns sogar, um den Denkprozeß nicht zu beeinträchtigen! Wie verkehrt und schädlich, daß wir die Hast hier begünstigen.

Zweitens: das Rechnen muß ein Denken mit Zahlvorstellungen sein. Damit ist wieder der Unterstufe die Aufgabe gestellt: durch Anschauungen auf natürlichem Wege in äußerst langsamem Zeitmaß Vorstellungen zu gewinnen.

Freilich Punkte, Finger, Steine und ähnliche Anschauungsmittel geben keine Zahlvorstellungen. Sie vermitteln die Vorstellung von 3 Dingen und 4 Dingen, die zusammengelegt 7 Dinge geben. Sie erzeugen aber nicht die Vorstellung von einer Drei, einer Vier und einer Sieben, d. h. die Vorstellung von je einer Größe. Diesem Zweck dient der Tillichsche Rechenkasten. Aber dieser sollte nicht nur ein Jahr seine Rolle spielen, sondern so lange, bis das Kind wirkliche Anschauungen von den Zahlen gewonnen; denn muß es, ohne erneute Sichtbarwerdung der Größe gewissermaßen, eine Summe oder ein Produkt zweier Zahlengrößen durch fortwährende Wiederholungen nach und nach merken, so rechnet es nicht mehr, sondern memoriert. Jetzt beginnt der Verbalismus seine Schatten zu werfen, die immer dunkler und breiter werden, je weiter wir nach oben kommen.

Doch haben wir es ja hier nicht mit methodischen, sondern mit erziehlichen Gesichtspunkten zu thun! Aus pädagogischen Gründen, sowie aus Gesundheitsrücksichten muß von den unteren Klassen gefordert werden, daß sie nicht die Technik, sondern die Grundlagen des Rechnens durch Anschauungen zu ihrer Aufgabe machen. Aber auch auf Mittelstufen, wo durch zahllose Associationen die Herrschaft im Reiche der Zahlen befestigt und erweitert wird, und selbst in obern Klassen, wo nach unendlichen Abstraktionen der Schüler den reinen Zahlbegriff gewonnen hat, ist nicht das schnelle, sondern das denkende Rechnen von erziehlichem Werte, damit nicht der Verbalismus herrsche!

Aus dem Gesagten folgern wir, daß in unsern Unterklassen, d. h. auf der Stufe der Klarheit, das Fachlehrsystem noch vielmehr eingeschränkt werden muß, der Unterricht, in der Hauptsache analytischer Natur, von möglichst wenigen Personen zu erteilen ist.

Zweitens ergiebt sich, daß unsere übliche Stundeneinteilung daselbst der geistigen und körperlichen Gesundheit der Kinder entgegenwirkt.

Schonung der geistigen Frische und Empfäng-

lichkeit ist ein pädagogisches Gesetz auf allen Stufen, auf unteren aber ein unbedingtes. Eine „Unterrichtsstunde" lang dauert diese Frische bei den Kleinen nicht an; unterrichten wir aber ohne dieselbe weiter, so rauben wir nach und nach Lust und Interesse. So lange hält auch die Nervenkraft nicht aus, und lassen wir das abgespannte Gehirn trotzdem in dem einen Gebiete weiter arbeiten, so geschieht es auf Kosten der körperlichen Gesundheit.

Also Wechsel! ob nach 15 oder 25 Minuten, entscheidet der verständige Lehrer. Er hört es ganz genau aus den Antworten, sieht es von den Augen ab und merkt es an der Haltung des Rückgrates. Natürlich setzt er nun nicht sofort mit dem neuen Unterrichtsgegenstande ein, sondern gönnt der Klasse einige Minuten zu körperlicher Erholung, sei das in Form einer kleinen Wanderung auf den frischgelüfteten Vorsaal oder einiger Leibesübungen.

Was unsern Kleinen durch Wechsel, Pausen und äußerst langsamen Unterrichtsgang scheinbar in den ersten Jahren verloren geht, bedeutet einen außerordentlichen Gewinn für später.

Fassen wir nun, rückschauend auf die Wanderung durch die verschiedensten Unterrichtsstunden, das Beobachtungsmaterial zusammen.

Die Unterklassen, als die Gebiete, wo an die didaktische Kunst und das psychologische Verständnis die größten Anforderungen gestellt werden müssen, äußern das Bedürfnis, daß aus ihrem Unterrichtsstoff noch mehr als bisher die erziehlichen Werte herausgehoben und betont werden müssen, damit nicht Aneignung der Symbole und Abstraktionen, sondern analytische Gewinnung der Anschauungen das Hauptgeschäft des Geistes bleibe und die Unterklassen das Gepräge einer Stufe der Klarheit erhalten.

Im Interesse der geistigen Gesundheit der Jugend fordern auch die oberen Klassen eine eingehendere Berücksichtigung der wirklichen Bildungs- und Erziehungsstoffe:

gründlichere Auslese ist zu halten bei Auswahl und Abwägung der Stoffe nach Quantität und Qualität;

weiter Raum ist zu geben der gestaltenden Kunst einer freien Lehrerpersönlichkeit;

allgemeinere Wertschätzung verdient die Anpassung des Unterrichts an die geistige Beschaffenheit des Schülers, damit die Mittelklassen in der Art weiterbauen, daß sie durch fortschreitende Vertiefung sich auf die Herbartische Stufe der Association stellen, während den Oberklassen erst,

nachdem die geistige Reife durch eine Fülle von Vorstellungen und deren Verknüpfungen gewonnen, die eigentliche Begriffsarbeit auf der Systemstufe und an der Schwelle der „Methode" zufällt, so daß der Unterricht den menschlichen Geist ganz allmälig und naturgemäß aus der Welt der Anschauungen in diejenige der Begriffe erhebt.

Es ergiebt sich aber aus dem Beobachteten nicht nur, daß die die Aufeinanderfolge der Unterrichtsstoffe bestimmenden Gesetze der Propädeutik im allgemeinen und einzelnen noch besser eingehalten sein wollen, sondern auch diejenigen der Statik und Konzentration:

denn einerseits darf durch Vernachlässigung gewisser Lehrgebiete und Bevorzugung anderer nicht „Einseitigkeit, Abschließung und Verkümmerung der Empfänglichkeit eintreten", sondern die Quellen aller Interessen müssen zu gleicher Zeit für Kopf und Herz erschlossen werden;

und andererseits muß „durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erzielt werden." (Stoy.)

Hat also unser erziehender Unterricht noch weit mehr Rücksicht zu nehmen auf das Nacheinander, das Nebeneinander und die konzentrierende Beziehung seiner Stoffe aufeinander, so ist doch anderenteils energisch abzuraten von der hie und da in Erscheinung getretenen Art, alles auf einen Punkt zu konzentrieren. Stoy sagt in seiner Encyklopädie: das isolierte Nebeneinanderlaufen der einzelnen Unterrichtsgegenstände sei „geradeso krankhaft, als wenn die hohe Weisheit einzelner Erziehungsreformatoren von dem einen Mittelpunkte reden, und z. B. die Bibel in dem Sinne zum Centrum machen wollte, daß Geschichte, Geographie, Rechnen von daher die Materie nehme, die klassische Litteratur beschränkt und in den Schatten gestellt, auf die Kirchenväter dagegen das volle Licht des Interesses gewaltsam hingewendet würde."

Aus unserm Beobachtungsmaterial erkennen wir ferner, daß die heutige Erziehung gar zu leicht einseitig wird in der fast ausschließlichen Betonung des unmittelbaren Zweckes einer sittlich-religiösen Charakterbildung, wobei sie den mittelbaren Zweck, „dem Zögling zur dereinstigen Wahl und Verfolgung erlaubter Lebenszwecke möglichst günstige Dispositionen zu geben" (Stoy), zu weit aus dem Auge verliert, wie sich das z. B. in der zu geringen Betonung des Sachunterrichts, namentlich an höheren Mädchenschulen, zeigt.

Die Methode stellt an die Spitze ihrer Forderungen den Satz, daß dem Verbalismus noch energischer entgegen getreten werde und verlangt daher zum Zweck eines normalen Apperceptionsprozesses eine entschiedenere Verbindung des neu Gebotenem mit dem früheren Anschauungsmaterial.

Die Methode beansprucht eingehendere Vertiefung in die Thatsachen und verbietet die bloße gedächtnismäßige Aneignung derselben.

Die Methode fordert einen langsameren Unterrichtsgang, damit das rechte Interesse sich am Gegenstand ausbilde, der Verstand die volle Klarheit in die Begriffe bringe und das Gemütsleben noch mehr Wärme empfange.

Die Methode möchte, besonders um einen Beitrag zur freien Entfaltung der Individualität des Schülers zu leisten und um denselben zu einem lückenlosen Durchdenken und Erfassen eines Ganzen zu nötigen, selbständige, zusammenhängende Aussprachen des Schülers über das in seiner eigenen Art Aufgenommene und Verstandene noch mehr betont haben.

Endlich weist sie ab jeden Druck einer Schablone und wendet sich an das psychologische und methodische Denken einer freien Lehrerpersönlichkeit, damit diese, dem Künstler gleich, durch die Kraft ihrer Individualität nach den Gesetzen einer gesunden Psychologie und Methode den Stoff gestalte, darbiete und verwerte, wie es Alter und geistige Verfassung der Schüler fordern.

Als ganz notwendige Ergänzung dazu ergiebt sich aus Obigem der Satz: Unsere gegenwärtige Familien- und Schulerziehung muß im Hinblick auf die außerordentliche Bedeutung der Gesundheit und Geschicklichkeit des Körpers der „pädagogischen Diätetik"*) weit mehr Hausrecht verleihen, damit durch die Pflege des Organismus Gesundheit und Wachstum behütet und unterstützt und durch die Ausbildung desselben der Körper mit seinen Gliedern, besonders der Hand und den Sinnes- und Sprechorganen, zu einem gewandten Diener der Seele werde.

„**) So kann der Unterricht kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend anderen Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen."

Das ist eine Auffassung, die früher von der Zillerschen Schule bekämpft wurde, zu der sie sich aber erfreulicherweise wieder zurückzufinden scheint, wie sich aus den Worten des Vorsitzenden des Vereins für wissen-

*) Stoy, Encyklopädie S. 43 u. f.
**) Stoy, Encyklopädie S. 71.

schaftliche Pädagogik schließen läßt. Derselbe sagte auf der Glauchauer Versammlung (Jahrbuch 1896), indem er den Unterrichtsgang mit dem einer Bachschen Fuge verglich*): Bei Bach „geht jede Tonreihe ihren selbständigen Gang, oder sie setzt diesen Gang fort in der Fuge, während die zweite und später die dritte und noch später die vierte in gleichen Zwischenräumen folgen, oder es verflechten und beleuchten sich in fugiertem Satz zwei Motive (wie in Bachs Doppelfuge in Cis-moll). Aber trotzdem sind jeden Augenblick alle Tonweisen durch die Gesetze der Harmonie zusammengeschlossen. In analoger Weise verhält es sich mit dem vorliegenden Problem," nämlich dem Problem der Konzentration des Unterrichts.

*) Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, 1897, Heft 7, S. 798.

III.

Das bewachende Auge.

Großes erwarten wir vom erziehenden Unterrichte, als der mittelbaren Erziehung, für die Bildung des Gedankenkreises. Aber man hat ihn neuerdings vielfach überschätzt. Was wissen uns doch gewisse Methodenfanatiker alles zu erzählen von der eminenten Wirkung des Unterrichts auf den Charakter des Zöglings. Schon die bloße Angabe des Zieles am Anfang der Lektion soll gleich von vornherein dem Wollen des Schülers bestimmte Richtung geben; durch den steifen eingleisigen Weg der hie und da Mode gewordenen fünf Formalstufen verspricht man uns Ideenassociationen und Begriffsbildungen schon beim Schüler der Elementarklasse; und durch die Mittelpunktstellung gewisser Fächer, der sogenannten Gesinnung bildenden, sollen die Fundamente der Ethik und Religion mit solcher Wucht gelegt werden, daß man damit glaubt in der Hauptsache den sittlichen und religiösen Menschen gewissermaßen konstruieren zu können.

Mit solchen Anschauungen, die man Herbartische nennt, hat man in der pädagogischen Welt, besonders der wissenschaftlich gebildeten, nicht geringe Abneigung gegen Herbart erregt; und es ist gar zu begreiflich, daß man von dieser Künstelei und dem Schematismus nichts wissen will. Herbart ist aber der erste, der solche Schablonisierung zurückweist; jene erwähnten Ansichten über den schablonenhaften Gang und die Konzentration des Unterrichts sind nicht Herbartisch.

Ebenso ist es nicht Herbarts Schuld, daß man heute in gewissen pädagogischen Kreisen glaubt, mit dem Unterricht sozusagen alles für die Erziehung der Jugend gethan zu haben! Und in der That besteht diese Überschätzung! Nicht so in der Theorie, wohl aber in der Praxis. Die Lehrbücher der Pädagogik wissen uns viel und Wichtiges von der unmittelbaren Erziehung, von der direkten persönlichen Einwirkung auf die Bildung des Charakters des Zöglings zu erzählen, aber in der Praxis kommt man den Weisungen nicht genügend nach. Hier unterrichtet man fast ausschließlich. Das Gleichgewicht zwischen Unterricht und Führung, d. h. der unmittelbaren Erziehung, ist gestört und zwar zu ungunsten der letzteren.

Unter Herbarts Schülern gebührt Stoy das große Verdienst, seinen Lehrer auch insofern richtig verstanden zu haben, als er in seinen Schulen Unterricht und Führung in das gesunde Gleichgewichtsverhältnis brachte. Seine lebendige Persönlichkeit setzte alles daran, Gelegenheiten zu einer unmittelbaren persönlichen Einwirkung auf den Schüler zu schaffen, und dadurch gab er seinen Anstalten ein wunderbar frisches Schulleben und das Gepräge einer Lebensgemeinschaft, wo die im Unterricht gelegten Ideen in That und Erscheinung traten.

Und in diesem Sinne müssen auch unsere Mädchenbildungsanstalten, damit sie nicht Lerninstitute, sondern in erster Linie Erziehungsschulen sein können, ausgesprochene Stellung in der Praxis nehmen zu den Aufgaben der Führung: gleichmäßig auf der einen Seite für die überhaupt möglichen Hauptrichtungen des kindlichen Willens, auf der andern für die bei der Selbstbestimmung wesentlichen Stufen und Formen des Wollens gesunde Entwickelung und ideale Gestaltung zu besorgen.*)

Solche Arbeit auch schon an einem sechs- oder achtjährigen Kinde, bei dem von einem eigentlichen Willen, von Selbstbestimmung, von Charakter noch gar keine Rede sein kann? Nimmermehr! Diese Worte verweisen uns auf eine spätere Altersstufe, womit nicht gesagt sein soll, daß der Erziehungsplan nicht schon bei einem jüngeren Kinde eine gesunde Entwickelung des künftigen Willens ins Auge fassen müßte.

Aber die unmittelbaren Einwirkungen auf das Kind wollen in der ersten Zeit nicht Charakterbildung: wir nennen sie daher auch nicht Führung, sondern fassen sie zusammen unter dem Begriff der

pädagogischen Polizei-, der Schul- oder Hauspolizei.

Sie bietet sich dem Unterricht als Helferin und Begleiterin, der später eintretenden Führung als Vorarbeiterin an, will aber in Haus und Schule nicht mit dieser verwechselt sein. Es lohnt sich daher, besonders auch da sie die Familienstube zu ihrer Wirkungsstätte zählt, sie näher kennen zu lernen. Doch wollen wir uns nicht über sie aus einem Lehrbuche der Pädagogik Aufschluß holen, sondern hineinschauen in das frische Leben der Kinderwelt und einer Einladung in die unteren und mittleren Klassen unserer Schulen folgen!

Wir werden gar bald beobachten, daß der Lehrer, der mit freigebiger Hand die Gaben des Unterrichts austeilt, nicht nur auf die Lehrstoffe und Methode seine Aufmerksamkeit richten muß, sondern auch auf eine Menge anderer Dinge, die mit der Lehrstunde eigentlich nichts zu thun haben sollten. Er muß die Arbeit unterbrechen,

*) Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. § 36.

weil die Haltung der Schülerinnen gesundheitschädlich ist: hier für das Auge, dort für die Lunge oder das Rückgrat. Oder er macht absichtlich eine Pause, weil ein Kind sich zum andern hinüberwendet und dessen Aufmerksamkeit durch Sprechen ablenkt. Ein andermal kann er den Unterricht nicht sofort beginnen, weil im vorhergegangenen Spiele ein Streit entstanden war, der noch nicht geschlichtet ist, so daß sich eine Untersuchung nötig macht; obgleich sich der Lehrer sonst aus gutem Grunde von jeglicher Einmischung soweit als möglich fernhält, so muß er heute jedoch eingreifen, weil die Gemüter vieler noch in Unruhe und mit völlig fremden Gedanken erfüllt sind, sodaß diejenigen des Unterrichts nicht Boden finden würden. Wir sind ferner Zeuge, wie vor dem Anfang der Stunde einige Schülerinnen erst ihre Hefte vorzuzeigen haben, weil diese gestern in Unordnung waren. Nach dem Schulschluß sehen wir einen Trupp kleinerer Schülerinnen unter der Aufsicht einer Lehrerin das gemeinschaftliche ruhige Auf- und Abgehen auf den Treppen üben, denn gestern waren sie lärmend auf diesem Gang. Säumigen, die gar zu langsam waren beim Zusammennehmen der Bücher oder beim Ankleiden in der Garderobe und dadurch den gemeinsamen und geordneten Weggang der Klasse verzögerten, läßt's die Lehrerin üben, bis es schnell und geräuschlos geht. Aber auch Voreilige bemerken wir, die beim Spiel die Grenzen nicht achteten oder gar in ihrer Hast unbeteiligte jüngere Genossinnen belästigten und störten. Heute haben sie die Unachtsamkeit zu büßen: sie sind ausgeschlossen vom frohen Spiel der Klasse und dürfen sich nur da ergehen, wo sie andern nicht zur Last fallen.

Aber wie seltsam: wir hören bei alledem kein Schelten des Lehrers, vernehmen kein Wort des Verhandelns mit den betreffenden Schülerinnen hin und her, keine begründenden Auseinandersetzungen über das Unschickliche und Unpassende, keine etwaige Rechtfertigung oder Begründung der verhängten Strafe, keine Raisonnements, keine Moralpredigt, selten bemerken wir ein zorniges Gesicht, niemals eine Erregung des Lehrers, stets aber Ruhe, oft sogar Heiterkeit desselben. So beobachten wir es auch bei der Mutter in der Familienstube, nimmer aber in der Kinderstube, wo Mägde oder Dienerinnen die Herrschaft haben und durch plumpe Anwendung ihrer sogenannten Erziehungsmittel den Kleinen unverständlich, oft genug schädlich werden!

Besonders bei Störungen im Unterricht bleibt der Lehrer in der größten Ruhe, und wenn er es gut versteht, seine Klasse zu regieren, bedarf er kaum eines lauten Wortes: mit einer Handbewegung, mit einem Blick oder einer Miene giebt er der Störenden, der Unaufmerksamen, oder derjenigen, die schlecht sitzt, ein helfendes Zeichen, und im Nu ist die Ordnung hergestellt oder der Schade von der Schülerin wieder gut gemacht.

Und es ist angenehm zu beobachten, wie wirksam eine solche

stumme Regierung oder Schulpolizei ist: das Mädchen folgt viel schneller und freudiger, als wenn laute und viele Scheltworte vor der Klasse fallen; in ihrem feineren Gefühl und bei der zarten Empfindsamkeit schätzt das Mädchen die stumme Zeichensprache des Lehrers und diesen selbst, weil er es vor der Öffentlichkeit nicht blosstellte, und hütet sich in Zukunft doppelt, seine Einrichtungen zu stören.

Wie könnten aber auch die Verhaltungsmaßregeln des Lehrers oder der gebildeten Mutter anders sein? Der rechte Kenner und unbefangene Beobachter der Jugend weiß ganz genau, daß alle jene störenden Äußerungen nicht bösartigen Gesinnungen entsprungen sind; er ist frei von jenem das Verhältnis zwischen Lehrer und Zögling störenden Mißtrauen: das Kind wolle in abscheulicher Absicht Lehrern oder Mitschülerinnen Ärgernis bereiten oder die Schulordnung zum Unheil der Anstalt durchbrechen; er weiß, daß es der Störenden gar nicht zum Bewußtsein kommen kann, eine That ausgeführt zu haben, die vom später zu erreichenden Standpunkt der Ethik aus verworfen werden muß, ja, daß die That überhaupt ein Unrecht sei, so wenigstens in der ersten Kindheit.

Kurz: jene erwähnten Unordnungen, Störungen und Unregelmäßigkeiten haben durchaus nichts mit einem Charakterfehler des Kindes zu thun. Ist doch auch in dieser Zeit, von der wir reden, noch gar nicht von einem Charakter, nicht einmal von einem eigentlichen Willen d. h. von einem durch Einsicht sich bestimmenden Wollen die Rede. Es ist vielmehr „ein wilder Ungestüm, der hierhin und dorthin treibt, der ein Princip der Unordnung ist, die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt und die künftige Person des Kindes selbst in mannigfaltige Gefahren setzt.*) Dieser Ungestüm ist nichts weiter als der Ausdruck noch ungezügelter Jugendkraft, die nur in Unachtsamkeit die Grenzen leicht überschreitet, die in Unbesonnenheit, nicht Böswilligkeit, zu schnell die Ordnung stört, die über unzeitige Launen und Begehrungen durchaus noch keine Herrschaft hat und eben darum gefahrdrohend werden kann für die geistige und körperliche Gesundheit des Kindes, wie für das Zusammenleben mit anderen und für die Ordnung im Unterricht oder Hause. „Dieser Ungestüm muß unterworfen werden," (Herbart a. a. O.) damit Ordnung herrsche, denn darauf kommt es der Haus- und Schulpolizei an.

Dadurch wird sie die im Kleinen jederzeit treue und geduldige Dienerin des Unterrichts und der Führung d. h. der unmittelbaren Erziehung des Charakters. Wie sollte ohne sie

*) Herbart, Willmanns Ausgabe I. S. 352.

der Unterricht wirken und seine Stoffe darbieten können, wenn Unordnung herrscht? Wie könnte in der Schule und im Hause die Führung religiöse und sittliche Keime in ein Gemüt legen, wenn es der Tummelplatz unzeitgemäßer Launen und Begehrungen ist, während ihre edle Saat nur in einem Gemüte reifen kann, in dem Ruhe, Stimmung, Eintracht herrschen?

Weil nun die pädagogische Polizei nichts mit der sittlichen und religiösen Hebung und Bildung des Charakters selbst zu thun hat, sondern die in das Gefühls- und Willensleben eingreifende Erziehungsarbeit dem Unterricht und der Führung überläßt, also nicht für die Zukunft des Zöglings, sondern nur für die Gegenwart sorgt, so hat sie auch nur Maßregeln zu ergreifen, die nichts anderes als die Aufrechterhaltung der Ordnung, Einrichtungen, Sitten und den Schutz vor Gefahren bezwecken! Deshalb beobachteten wir auch oben bei dem psychologisch denkenden Lehrer und der gebildeten Mutter völlige Ruhe und Heiterkeit, keine Begründungen, nur knappe Befehle.

Fehlgriffe, die auf der Unkenntnis der Begriffe der pädagogischen Polizei und der Führung, der eigentlichen Charaktererziehung, beruhen, richten oft genug Schaden an, und auf solche Fehlgriffe sind gewiß auch viele Klagen über Mißerfolge in der Erziehung zurückzuführen, sowohl in der Schule als im Hause.

Man hört nicht gar selten Klagen über die heutige Jugend, über Mangel an Autoritätsgefühl, Gehorsam, Höflichkeit, Bescheidenheit — und in der That, es könnte besser sein in diesen Dingen! Aber sind wirklich die Kinder, das Elternhaus oder der Zeitgeist, den man immer heraufbeschwört, wenn die rechten pädagogischen Begriffe fehlen, so gar schlimm, daß man sie dafür verantwortlich machen kann? Das setzte ja geradezu gefährliche soziale Schäden und bösartige Krankheiten in der Kindesnatur voraus.

Der große Kinderfreund weiß nichts von solch verderbendem Walten des Bösen im Kinde, wenn er den Jüngern zuruft: Es sei denn, daß ihr werdet wie die Kinder, so könnt ihr nicht in das Himmelreich kommen. Und mit ihm sieht auch der harmlose Erzieher keinen ursprünglichen bösen Willen im Kinde, sondern er weiß bloß von Unarten der Kinder. Und er erkennt nicht nur die richtige Natur der Unholde, sondern findet auch denjenigen, dem es Pflicht ist, die bösen Geister zu bannen: das ist er selbst.

Ja, er ist objektiv und ehrlich genug, zu bekennen, daß er in nicht seltenen Fällen die Ursache der Störungen in sich zu suchen hat, indem er sich vergleicht mit demjenigen, der dem wilden Bergstrom nicht genug oder nicht die richtigen Verhütungs- und Schutzmittel entgegenbaut und dann zusehen muß, wie dieser ihm

Wiese und Feld zerstört, statt seiner Herr zu sein. Dieses ehrliche Bekenntnis der eigenen Schuld wirkt keineswegs demütigend und niederdrückend, vielmehr anfeuernd; denn nun steht er nicht einem unbestimmten Etwas machtlos gegenüber, sondern weiß durch strenge Selbstbeobachtung die wirksamen Mittel in sich zu suchen.

Darin sind der verständige Erzieher in der Schule und die Mutter im Hause einig, da beide den ungetrübten Blick und die Liebe zur Jugend besitzen. Aber Auge und Herz, die allein richtigen Wegweiser, finden wir nicht bei dem dienenden Personal. Drum wehe, wenn diesen Ungebildeten in so manchen Häusern die Erziehung der Jugend zu einem großen Teil überlassen ist. Sie sehen nicht in sich, sondern in den Kleinen die Fehler, denn sie erkennen in diesen nicht natürliche Unarten, sondern oft genug bösen Willen. Sind die Kinder an sich nicht schlecht, so werden sie dazu gemacht. Denn die Zänkereien, Scheltworte, abgeschmacktes Moralisieren und wohl gar Schläge führen die Kinder dahin. Die Klage so mancher Mutter bestätigt leider zu spät, daß ihre lieben Kleinen von Kindermädchen und Dienerschaft Worte und Gesinnungen empfingen, die bis dahin fremd, nun aber als Unkraut auf dem bisherigen reinen Boden des Herzens wuchern.

Die Erzieher in Mädchenschulen müssen sich mit mehr Rücksichtslosigkeit und Schärfe der Selbstbeobachtung unterziehen als sonst einer, weil die Regierung der Mädchennatur weit schwieriger ist als die der Knaben und darum auch besondere Mittel gefunden sein wollen. Die Saiten der Seele des Mädchens sind zarter, erklingen leichter und schwingen länger nach als die des Knaben. Mit soviel Freude wir wahrnehmen, daß der Unterricht mit ziemlicher Sicherheit auf des Mädchens Empfänglichkeit für das Schöne und Heilige rechnen kann, weil der weiblichen Natur edle Empfindsamkeit eigen ist, mit ebensoviel Achtsamkeit und pädagogischem Takt müssen wir ängstlich darauf denken, jenes Feingefühl nicht zu verletzen, wenn es sich um Strafmittel handelt. Besonders wir haben uns vor Fehlgriffen in der Behandlung zu hüten.

Und von einer strengen Selbstkontrolle, die die Ursache der Störungen der Klasse zuerst in sich sucht, sind die Lehrerinnen an der Mädchenschule keineswegs ausgeschlossen, nicht trotz ihres eigenen Feingefühls, sondern wegen desselben. Denn dieses Taktgefühl ist leicht zu verletzen. Und darum liegt die Gefahr nahe, daß die Lehrerin sich eher von der Jugend verletzt fühlen kann als der Mann. Dieser steht den Unarten der Kinder weit ruhiger und objektiver gegenüber als die Lehrerin, die den Übermut gar leicht als Trotz, das Nachlässige in Ton und Benehmen der Mädchen sogar als böswilligen Angriff auf ihre Würde und als Undank ansehen kann.

Sind aber jene Ungezügeltheiten derartig gedeutet worden, so ist

naturgemäß auch die Behandlung des Kindes eine falsche; statt Ruhe Erregung, statt der Kürze breite Auseinandersetzungen, statt des knappen Befehles, der jetzt noch sofortigen blinden Gehorsam fordert, Appellationen an Sittlichkeit und Gewissen.

Raisonnements sind aber in der Zeit, von der wir jetzt reden, ganz verfehlt, gefährlich sogar, wenn man sich zu Gott flüchtet, der alles sehe. Raisonnements setzen Einsicht für die Vernunftgründe voraus, und diese Einsicht besitzt das Kind auf unserer Entwickelungsstufe noch nicht. So rüttelt und schüttelt man nur mit einem Wortschwall an dem Gemüte des Mädchens herum, aber keine Antwort kommt zurück; man setzt von neuem eine Rührung auf die andere, erzielt nunmehr Thränen auf Thränen und glaubt damit das Richtige erreicht zu haben. Aber weit gefehlt! Wo nichts ist, nämlich in unserem Falle die Einsicht, da haben die Worte das Recht verloren.

Die pädagogische Polizei will sich der Schülerin gegenüber nicht begründet, verteidigt oder gar entschuldigt sehen, da „sie keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen hat, sondern nur Ordnung schaffen will" (Herbart). Das Kind hat zu gehorchen: sofort und jetzt noch unbedingt, weil die Ordnung und Sitte es verlangt, weil der Lehrer oder die Mutter es wollen. Und gern, wenigstens ohne Verbitterung wird es gehorchen, sofern das Kind nicht Willkür noch Wankelmut, nicht Härte, sondern nur mit Geduld und Wohlwollen gepaarte Strenge erblickt. Aber mit dem unbedingten Gehorsam möge man die Gewöhnung gleich von den ersten Lebensjahren an genau nehmen, ja selbst Thränen nicht scheuen, auch bei Mädchen nicht. Wehe dem Gehorsam, der Hinterthüren kennt! Denn unter solchen Umständen sind der späteren Führung, die den blinden Gehorsam zu einem freien, sich selbst bestimmenden erheben will, die Hände gebunden.

Nun zu den Maßregeln der pädagogischen Polizei!

Die Lehrbücher zählen uns eine ganze Stufenleiter von der Mahnung zur Drohung und wirklichen Strafe auf und nennen von diesen wieder eine ansehnliche Menge: Freiheitsstrafen, Geldstrafen, Ehrenstrafen, Ehrenbelohnungen und körperliche Strafen. Fürwahr ein weites Feld für den, der in den Strafen das Universalheilmittel erkennt.

Die Körperstrafen sind von vornherein und in Mädchenschulen in jeglicher Form ausgeschlossen; die Geldstrafen treffen nicht die Kinder, sondern die Eltern, kommen also wieder in Wegfall; die Ehrenstrafen und -belohnungen sind von äußerst zweifelhaftem Charakter und Vorteil. Denn abgesehen davon, daß sie nicht in Gegenwart anderer angewendet werden dürfen, wirken sie nur auf eine geringe Anzahl, das Mittelgut. Die Tüchtigen und Selbstständigen spotten in ihrem kräftigen Selbstgefühl solcher Mittelchen,

und „die matten, müden Naturen verzweifeln von vornherein und werden nur tiefer und tiefer hinabgedrückt".*)

Also nur die Freiheitsstrafe scheint existenzberechtigt zu sein. Aber näher zugesehen, wird sich's finden, daß ihr Wirkungskreis ein beschränkter ist, denn man kann doch nur demjenigen die Freiheit nehmen, der in unerlaubter Weise sich Freiheit genommen, weil die pädagogische Strafe stets als die naturgemäße Folge des Vergehens angesehen sein will. Diejenige Strafe aber, die in widernatürlicher Weise oder als bloßer Druck der planlosen Willkür des Erziehers auftritt, wird in den meisten Fällen das Gegenteil von der beabsichtigten Wirkung erzielen, wovon Schul- und Familienpraxis genugsam Zeugnis ablegen.

Wenn man noch bedenkt, daß jede Strafe außerordentlich wenig Heilkraft in sich trägt, sofern sie nicht von einem Erzieher verhängt wird, der als Autorität der Schülerin gegenübersteht, so könnte man in Sorge kommen über die Armut der pädagogischen Polizei an Strafmitteln, denn wenig genug bleibt von ihnen übrig, besonders den Mädchenschulen. Und doch darf in ihnen kein weichliches, schwaches Regiment herrschen, denn das würde Geist und Sitte der Anstalt bald untergraben; der Lehrer, der in feiger Furcht oder steter Freundlichthuerei sich vor seinen Schülerinnen schmiegt und biegt, um nicht anzustoßen, hat nicht Liebe zu ihnen, sondern nur zu sich, ist kein Erzieher, sondern gleicht dem Diener.

Wo bietet sich aber einem straffen Regimente in Schule und Haus Hülfe dar? Wir denken zurück an den oben beobachteten Lehrer, der seine Klasse in guter Disziplin und im Zug hielt und weder Ehren- noch Geldstrafen anwandte, auch nicht schalt oder gar schlug, sondern nur die unangenehmen Folgen des falschen oder versäumten Thuns als etwas natürlich Eintretendes schmecken ließ. „Wer die Zeit versäumt, verliert den Genuß; wer seine Sachen verdirbt, entbehrt sie; wer unmäßig war, bekommt bittere Arznei; wer geplaudert hat, wird entfernt, wo gesprochen wird, was nicht jeder hören soll und dgl. mehr. Derartige Strafen dienen nicht zur moralischen Besserung, aber sie warnen und witzigen."**)

Witzigungen heißen diese natürlichen Strafen der Haus- und Schulpolizei. Man wolle nicht glauben, daß sie Spielereien gleichen. Selbst derjenige, der in dem Irrtum befangen wäre, die Wirkung der Strafe nach der Menge der vergossenen Thränen bemessen zu müssen, möge sich ihnen getrost zuwenden, denn „die Korrektur des Verfehlten, das Restituieren der verletzten

---

*) Stoy, Über Haus- und Schulpolizei, S. 26.
**) Herbart, a. a. O. S. 582.

Ordnung" macht der Bestraften viele Unannehmlichkeiten. Sie hütet sich in der Zukunft, da sie durch die mit natürlicher Notwendigkeit eintretenden Unbequemlichkeiten und Entbehrungen auf die gezogenen Schranken aufmerksam geworden; das Gewissen wird geschärft. Und die selbstverständliche Natürlichkeit solcher Witzigungen, sowie der Umstand, daß hierbei nicht jener plumpe, oft das Zartgefühl verletzende Strafapparat in Bewegung gesetzt werden muß, bestimmt uns, diese Regierungsstrafen als die wirksamsten in Haus und Schule, besonders Mädchen gegenüber, anzusehen.

Aber Sparsamkeit und Konsequenz ist notwendig! Zu oft angewendet, verlieren sie, wie überhaupt jede Strafe, an innerer Heilkraft und stumpfen ab, namentlich auch, wenn sie nicht kurz und knapp verhängt, sondern durch verhüllende Weitschweifigkeiten und viele Worte abgeschwächt werden, eine Erscheinung, der man nicht selten bei Lehrerinnen begegnet. Und Inkonsequenz hat noch viel gefährlichere Folgen. Denn wenn heute übersehen oder gar erlaubt wird, was gestern verboten war, was soll dann der Zögling denken und thuen? und was soll er von seinen Erziehern halten? Darum ist die Familie die bevorzugteste Erziehungsstätte, wo Einheit und Konsequenz herrschen.

Feste Sitte, alte Gewohnheit, unerschütterliche Haus- und Schulordnung enthalten die Grundbedingungen, unter denen die pädagogische Polizei wirksam eingreifen kann. Nur müssen jene nicht in Form schriftlicher oder gedruckter Verordnungen an die Schülerin gebracht werden, denn der Buchstabe tötet nicht nur, sondern das Gesetz reizt sogar zur Übertretung. Nein, als alte Traditionen müssen sie von Mund zu Mund, von einem Geschlecht zum andern übertragen werden, wenn sie in Fleisch und Blut übergehen und nicht tote Bestimmungen bleiben sollen. Dann wird der Lehrer wenig zu verbieten und noch weniger zu bestrafen haben, denn eins lernt es vom andern, und es versteht sich von selbst, daß alles so geschieht, wie es eben gute, alte Sitte und Ordnung ist im Haus. Sehen wir's nicht in der tüchtigen Familie ebenso?

Durch traditionelle Überlieferung fester Sitten ist ganz besonders auch der Aufsicht ein außerordentlicher Hülfsdienst geleistet. Diese Aufsicht! Was ist über sie nicht schon geschrieben und geredet, wie ist sie gescholten und gepriesen worden! Und in der That kann sie vollkommen verschiedene Früchte zeitigen! Falsch geführt, wird sie gar leicht ein Pharisäertum erzeugen, das äußerlich fromm und wohlgesittet einhergeht, sofort aber den Damm durchbricht, wenn das bewachende Auge fehlt. Das Aufpassen an sich ist gefährlich, das Notieren und Zurechtweisen allein thut's auch nicht. Denn gar zu leicht wird dadurch jene mißtrauische Klugheit großgezogen, die sich unter eurem Auge umsomehr zügelt und euch täuscht, als sie hinter dem Rücken die Bande zerreißt.

Man rühme also nicht gar zu laut solche Anstalten, wo infolge „strengster Aufsicht" alles mit militärischer Strammheit wie am Schnürchen gehe, denn leicht wird der Argwohn erweckt, daß solche Disziplin ein Gewächs ist, nicht auf pädagogischem Boden gezogen. Diese Exerzierplatzkontrolle können nicht einmal Knaben, wieviel weniger Mädchen ertragen!

Zu einer rechten Aufsicht gehört einmal die obenerwähnte Ordnung und feste Sitte als Voraussetzung und zum andern eine Person, die sie zu führen versteht. Wer durch Verkehr und Unterricht in kein freundschaftliches Verhältnis zu seinen Schülerinnen gekommen ist, wer sich in Hochmut über sie stellt und Angst hat, es könnte durch ein teilnehmendes, freies Gespräch seiner Würde geschadet werden, der paßt nicht dazu; derjenige aber auch nicht, welcher durch erheuchelte und unangemessene Freundlichkeit, durch kindische Plaudereien mit den Kindern um ihre Gunst buhlt.

Jener besitzt nicht die Liebe der Jugend; dieser steht nicht als Autorität ihnen gegenüber. Ohne die entgegenkommende gesunde Zuneigung ist aber Aufsicht nur Druck und erscheint als belästigende Aufpasserei und Kontrolle; ohne Autorität ist sie gefährlich, ganz besonders Mädchen gegenüber.

Wer kann nun die geistigen Interessen mit den Kindern besser teilen als derjenige, der sie im Unterrichte pflanzte? Die im Unterricht angeschlagenen Saiten klingen nach. Man spürt es ja nach einer tüchtigen Lehrstunde, die Kopf und Herz der Schülerinnen ergriff, daß sie in einer ganz anderen Ordnung das Lehrzimmer verlassen, als wenn die bösen Geister der Unruhe und Unaufmerksamkeit ihr Wesen trieben. Und wenn auch während des darauffolgenden Aufenthalts auf Korridoren und Spielplätzen die Unterrichtsobjekte nicht mehr das Gesprächsthema bilden, so bleibt doch die Gemütslage in einer Disposition, die vor der Thürschwelle nicht sofort Störungen und Überschreitungen günstig ist, ganz besonders, wenn die Lehrenden in den Pausen, soweit es nur einigermaßen möglich ist, mitten unter den Schülerinnen bleiben und sich nicht im Lehrerzimmer verbarrikadieren. Wohl bedürfen wir des öfteren der Erholung nach dem Unterricht, aber wir dürfen den „Rückzug" nicht zur Regel machen und bloß den „Befohlenen" die Aufsicht überlassen. Ja, ist nicht der freie Verkehr mit den Schülerinnen zwischen den Unterrichtsstunden auch Erholung? ist nicht das Plaudern oder Spielen mit ihnen, das Beobachten ihres ungezwungenen Thuns und Treibens psychologischer Genuß? das Erkennen ihrer freien Interessen, Gesprächsstoffe, Spiele pädagogische Notwendigkeit? Lieber sollte einem Lehrer, wenn er sonst überlastet ist, wöchentlich eine Unterrichtsstunde oder alljährlich die Korrektur eines Aufsatzes erlassen werden, damit er sich in den freiwilligen Dienst eines gern aufgesuchten Verkehrs mit der Jugend

in den Freipausen stellt. Lieber ein Stücklein Wissen weniger und dafür mehr liebevolles Versenken bei hebendem Umgang in die Kindesnatur! Freilich dazu gehört ein Herz für die Jugend und ein Sinn, der nicht immer fragt: wie bezahlst du mich dafür! Mit Lohndienst kommen wir in unserem heiligen Werk nicht vorwärts, und von unsern Idealen bröckeln wir selbst damit ein Stück nach dem andern ab! Wer sich scheut vor Aufopferung und Hingabe, schadet sich selbst am meisten, denn er verliert, statt zu gewinnen, er wird innerlich arm, statt reich.

Die Gegenwart der lehrenden Erzieher ruft im Innern der Schülerinnen Reproduktionen von Vorstellungen wach, die sich an Unterricht, ihre Personen, ihre Anschauungen knüpfen und ihr Gemüt teilweise einnehmen und behüten. In solchem Falle fühlt die Schülerin gar nicht die drückende Bewachung der Aufsicht, sondern sieht sich in einem Umgang, wenn auch stillem, mit dem Aufsicht führenden Lehrer, in dessen Gegenwart es sich von selbst versteht, daß Ordnung gehalten wird.

Eine andere Aufsicht als diejenige durch Umgang ist an Mädchenschulen nicht zu denken. „Bloße Aufsicht macht die Jugend schlau und schlecht. Umgang statt Aufsicht: so fällt die Aufsicht von selbst hinein.

Teilnahme, Vorangehen in allem, auch und ganz besonders in Glaube und Liebe und Treue. Liebe und nur Liebe macht die Erziehungsanstalten reicher und besser. Der Schüler ist nicht bloß Schüler und der Lehrer nicht bloß Lehrer, sondern beide sind Menschen, bewegt durch gar viele andere Gedanken, Gefühle, Bestrebungen, als die sich allein auf den jedesmaligen Lehrgegenstand beziehen, und nur unbegreifliche Herzlosigkeit konnte je die natürliche Einheit des Wesens spalten wollen."*)

Es bedarf kaum der Erklärung, warum einer Aufsicht, die Umgang ist, solche Zauberkraft innewohnt: es liegt der Schülerin daran, das freundliche, wohlwollende Entgegenkommen des Lehrers nicht zu verscherzen, das gesunde Freundschaftsverhältnis nicht zu zerstören. Und wenn die Aufsicht jenes Zartgefühl, das das Mädchen erst zum Mädchen macht, als Schutzwehr gegen alles Unschickliche achtet und wachruft, so hat sie mehr gethan als nur Störungen verhütet. Also bleibt es dabei: nicht Aufsicht, sondern Umgang!

Dieser drückt nicht, sondern beschäftigt das Gemüt mit guten Gedanken. Und ist das Kind beschäftigt, so können wir unbesorgt sein, dann bedarf es keiner Ketten und Banden. Die Beschäftigung nimmt es in Anspruch und läßt nicht Zeit zu Thorheiten und Ungezogenheiten. Wo finden wir darüber bessere Belehrung als bei der verständigen

*) Stoy, Hauspädagogik. S. 19.

Mutter im Hause? Nur solche Mütter sind Sklaven ihrer Kinder und müssen deren Belästigungen schwer ertragen, die diese nicht zu beschäftigen wissen; wie ganz anders dort, wo das Mutterauge jenen Unhold, den langweilenden Müßiggang, mit richtigem Blicke erkennt als den bösen Feind, der böse Launen, Unverträglichkeit, Streitlust und was sonst noch mitbringt!

Sie läßt ihn klugerweise nicht zur Thüre herein oder, wenn er sich doch eingeschlichen, so treibt sie ihn sofort wieder hinaus. Da holt sie flugs Steine oder Tiere oder anderes Spielzeug, und nun sieht sie ihre Kleinen schaffen und wirken, als wären sie in einer Werkstatt und hätten nicht Zeit zu Unarten. Aber es müssen rechte Spielsachen sein, d. h. solche, die auch wirklich thun, was sie sollen, nämlich Hand und Phantasie beschäftigen, nicht aber jene feinen und bis aufs einzelnste ausgestatteten Puppen, jene fix und fertig angespannten eleganten Wagen, an denen und mit denen nichts weiter mehr zu thun ist, als daß sie angeguckt und dann wieder beiseite gestellt werden! Die moderne Industrie zeigt zu wenig pädagogisches Verständnis und sieht den Wert der Spielwaren fast ausschließlich in dem Luxus, man könnte fast sagen Comfort. Drum ist es doppelte Pflicht der Mütter, bei der Auswahl der Spielsachen das Augenmerk auf die Gegenstände zu richten, mit denen das Kind etwas anfangen, aufbauen, anordnen, herstellen d. h. spielen kann.

Die Schule hat ein ganz besonderes Beschäftigungsmittel: den Unterricht. Folgten die obigen Witzigungen dem Versehen als natürliche Strafen auf dem Fuße, so übernimmt der interessierende Unterricht im Dienste der Schulpolizei eine viel höhere Rolle: er wehrt von vornherein ab, weist alle störenden Vorstellungen gleich auf der Schwelle zurück und läßt sie gar nicht in den Gedankenkreis der Schülerin eintreten. Ein Unterricht, der Verstand und Herz erfüllt, verbietet Launen, unzeitgemäßen Begehrungen, Thorheiten und Ungezogenheiten den Eintritt ins Gemüt. Welch eine Wohlthat, besonders für Mädchenschulen, wenn dies vermieden werden kann ohne Scheltworte, Drohungen, Strafen, die immerhin das schöne, edle Verhältnis zwischen Lehrer und Schülerin trüben, desto leichter, je feiner ihre Natur ist.

Flott und lebendig muß ein Unterricht sein, der beschäftigen will, lebendig wie der Gedankenlauf des Mädchens selbst; nicht abgestandene Ware darf er bieten, sondern nur, was das Interesse fesselt; Monotonie muß er durchaus vermeiden, weil sie die geistige Empfänglichkeit zerstört und langweilt. Ein Unterricht aber, der langweilt, öffnet erst recht bösen Geistern Thür und Thor, und ein Lehrer, der dann noch über Unaufmerksamkeit und schlechte Disziplin seiner Klasse klagt, braucht nicht erst weit und breit herumzufragen, an wem doch die Schuld liege, denn der ist gar zu nahe, in dem die Ursache

liegt. Was soll in aller Welt die Schülerin thuen, die nicht im Unterricht beschäftigt wird?

Es läge geradezu geistige Krankheit vor, wenn sie trotzdem in Stumpfsinn vor sich hinbrütete! Nichts von dem! Wie im frischen Bergstrom Welle auf Welle sich unaufhaltsam drängt, so treibt in der gesunden jungen Seele des Kindes eine Vorstellung die andere. Immer Bewegung, Wechsel, Leben! Das ist geistige Gesundheit und Frische.

Die Natur treibt die Schülerin zur Beschäftigung, wenn wir sie ihr nicht bieten, und wir müssen es uns gefallen lassen, wenn ihre Gedanken zum Fenster hinaus in die Weiten der Welt schweifen, denn wir reden ja von einem Alter, in dem von einer willkürlichen und durch Absicht festgehaltenen Aufmerksamkeit noch keine Rede ist. Das sind auch nicht die schlechtesten unserer Zuhörerinnen, die einem schnellen Gedankenrhythmus folgen, sondern die begabten und lebhaften; die langsamen Köpfe, die sich wie schweres Geschütz vom Platze schieben lassen, sind schon eher mit einem schleppenden und monotonen Unterrichte zufrieden, weil er ihrer gepflegten Trägheit wenig Störungen verursacht. Nun finden wir aber unter den weiblichen Naturen mehr von jenen lebhaften Geistern, und bei ihnen sind die immer wiederholten eintönigen Zurufe und Mahnungen zur Aufmerksamkeit vollständig verfehlt, ja geradezu lächerlich. Beschäftigt wollen sie sein.

So nehmen wir denn als Verhütungsmaßregeln der pädagogischen Polizei den beschäftigenden Unterricht und eine Aufsicht als Umgang in Dienst; ist aber der Damm durchbrochen, dann mögen Witzigungen der Schülerin beweisen, daß sie die unangenehmen, natürlichen Folgen des Vergehens gegen Sitte und Ordnung zu tragen und die Fehler wieder gut zu machen hat.

IV.

Die führende Hand.

Nunmehr treten wir ein in das Gebiet der unmittelbaren Erziehung und möchten auf sie die Aufmerksamkeit und das Interesse des Lesers umsomehr richten, als sie für den einzelnen, wie für die Gesellschaft und die ganze Nation das Wichtigste zu leisten hat und darum weit mehr Berücksichtigung und Pflege von seiten der Erzieher erfahren muß, als geschieht, namentlich in der Schule! Handelt es sich doch um nichts Geringeres als um direkte Entwickelung und Befestigung des sittlich-religiösen Charakters!

Denn diese unmittelbare Erziehung, die Führung,*) hat es nicht mehr wie ihre Begleiterin und Vorarbeiterin, die pädagogische Polizei, mit der bloßen Zügelung eines wilden Ungestüms zu thun, sondern mit einem wirklichen Willen, der in richtige Bahnen zu leiten und in diesen so lange zu führen ist, bis er fest geworden. Sorgte die Schulpolizei nur für den Augenblick, so schaut die Führung in die Zukunft der Schülerin. War es jener nur darum zu thun, Ordnung zu schaffen, damit Unterricht und unmittelbares Erziehungsgeschäft in ihrer Thätigkeit nicht gehemmt werden, so will diese durch einen jeden Eingriff erziehen, d. h. eine Gestaltung des Charakters veranlassen.

Kultur des Herzens und Willens steht auf ihrem Programm. Ihr Wesen ist ein anderes, ihr Zweck ein höherer; und es liegt auf der Hand, daß sie deshalb sich anderer Mittel zu bedienen hat, die ihrerseits wieder in grundverschiedener Weise als diejenigen der Polizei angewendet sein wollen. „Man wird sich besinnen, daß, wenn alles recht geht, die Regierung, (Schulpolizei), welche anfangs das Übergewicht hat, viel früher schwinden muß, als die Zucht (Führung); man wird fühlen, daß es der Zucht höchst nachteilig werden muß, wenn der Erzieher, wie so oft geschieht, sich ans Regieren gewöhnt und dann nicht begreifen kann, warum dieselbe Kunst, die ihm bei Kleineren gute Dienste leistete, bei Größeren beständig schief wirkt.“ (Herbart.)

Es ist also von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit, sich über das

---

*) Wir wählen, um Vieldeutigkeiten zu vermeiden, den Stoyschen Ausdruck Führung an Stelle des von Herbart gebrauchten: Zucht.

Wesen der Führung im Gegensatz zu demjenigen der Schulpolizei klar zu machen, um daraus nicht nur ihre Maßregeln abzuleiten, sondern auch nach der geistigen Reife der Schülerin die Zeit bestimmen zu können, wann die pädagogische Polizei der Führung nach und nach Platz zu machen hat. Beim Mädchen dürfte infolge ihres schnelleren Entwickelungsganges des Geisteslebens das bloße Regieren viel früher seinen Abschluß als beim Knaben finden; das Befehlen und am Gängelbandführen wird die leichtbeweglichen weiblichen Naturen leichter stören als die männlichen.

Wiederum suchen wir die Kenntnis von der Führung nicht aus den Begriffsbestimmungen irgend eines pädagogischen Lehrbuchs zu gewinnen, sondern werfen abermals den beobachtenden Blick auf das Leben der Jugend, um die ersten Keime des Charakters, das bestimmende Gepräge des Gemütslebens zu entdecken und daraus Wesen, Aufgabe und Mittel der unmittelbaren Erziehung abzuleiten.

Zu psychologischen Beobachtungen müssen wir ein scharfes Auge, das alles sieht, mitbringen, ein weites, warmes Herz voll Wohlwollen und Liebe zur Kinderwelt und ein enges Gewissen, das besonders im Kleinen treu und scharf ist. Denn wer nur heute sieht und morgen vergißt, sammelt nichts Ganzes; wessen Liebe zur Jugend erkaltet, wenn ihre Fehler ihm Mühe oder gar Schmerz bereiten, der ist nicht weit von der Verbitterung; und wer im Kleinen nicht treu ist, der kann's überhaupt nicht sein.

Das Auge müssen zu allererst Aufzeichnungen des Beobachtungsmaterials unterstützen. Das Erziehungsgeschäft kann an einem vielgliederigen Schulorganismus ohne psychologische Aufzeichnungen gar nicht auf Erfolg rechnen. Die Schülerin geht aus der Hand des einen Lehrers in die des andern, und dieser würde die bisherigen Erziehungsmaßregeln nicht berücksichtigen können, ja er würde in vielen Fällen sogar seinem Vorgänger zuwiderarbeiten, wenn alles, was bisher beobachtet und gehandhabt wurde, ihm unbekannt bleibt. Eine Erziehung ohne Konsequenz und Einheitlichkeit ist aber nicht bloß bedenklich, sondern im hohen Grade gefährlich, denn es handelt sich um das Festwerden tüchtiger Gesinnungen und Tugenden, d. h. um Charakterstärke der Sittlichkeit. Wo und wie kann aber der Bau fest werden, wenn die, so daran bauen, selbst schwanken in ihrem Plan?

Wenn des Dichters Wort, daß „der Charakter in dem Strom der Welt sich bilde", unbedingt wahr wäre, dann zögen allerdings unsere Schülerinnen einen Vorteil daraus, wenn ihr Denken, Fühlen und Wollen in der wechselvollsten Weise beeinflußt würde. Da sich aber das Sittliche im Menschen erst zu einem gewissen festen Gepräge ausgestaltet haben muß, bevor es im Sturm des Lebens gewagt werden kann, so ist ein Schwanken und Wanken in der Behandlung des Wer-

denden vom Übel, besonders beim Mädchen, in dem entsprechend der schnelleren Entwickelung der Werdeprozeß des Charakters sich auch frühzeitiger vollzieht. Um so notwendiger ist es daher an höheren Mädchenschulen, Veranstaltungen zu treffen, die Einheitlichkeit im Erziehungsgeschäfte herbeizuführen suchen. Als wesentliche Hülfen erscheinen mir die psychologischen Aufzeichnungen in das Individuenbuch und regelmäßige Individuenkonferenzen.

Sie erfordern neue Arbeit, aber sie sind unumgänglich notwendig! Klarheit über das geistige Sein und wechselnde Werden der Schülerin und dem entsprechend übereinstimmende Einheitlichkeit in der Behandlung muß im gesamten Kollegium herrschen.

Zunächst sei das Individuenbuch von einem Mißtrauen befreit, mit dem man ihm da und dort begegnen könnte. Es ist nicht etwa ein Strafbuch, auch kein Sündenregister, auch nicht das sogenannte und mit Recht verhaßte schwarze Buch gewisser Schulmonarchen, die es als der Väter Erbe von Geschlecht zu Geschlecht weiterschleppen. Die Kuren, die man nach Recepten solcher Bücher vorschreibt, helfen in seltenen Fällen.

Es ist vielmehr ein allgemeines psychologisches Skizzenbuch, in das alles Interessante und Beachtenswerte am Kinde eingetragen wird, nur nicht gar zu skizzenhaft und dürftig, wie N. N. war fleißig, war unverträglich u. s. w. Wohl in aller Kürze, aber doch immer mit Angabe der Ursachen und Umstände sollen alle Beobachtungen, nicht nur Lob und Tadel, angemerkt werden, so daß das Buch zu einem pädagogisch-psychologischen Tagebuche wird.

Führt ein Tagebuch nicht auch der tüchtige und gewissenhafte Arzt, dessen Beobachtungen am Körper doch keineswegs so schwierig sind, als diejenigen des Erziehers an des Kindes Seele? Er studiert jahrelang seinen Pflegebefohlenen und notiert die Erscheinungen, damit er nicht jeden einzelnen Fall einer Krankheitsäußerung als unverknüpft mit früheren Thatsachen ansehen muß, sondern die Gesamtkonstitution und den Entwickelungsgang des Menschen als mitbestimmend betrachten kann.

Viel notwendiger noch ist uns Erziehern, die wir über die geistige Gesundheit wachen, ein gewissenhaft geführtes Tagebuch, das uns allmälig ein Bild von der Entfaltung und Gestaltung des Seelenlebens unserer Schülerinnen, wie auch ihrer körperlichen Entwickelung, die so überaus maßgebend für das geistige Leben ist, darbietet.

Ursachen und Folgen, Vorbedingungen und eingetretene Ereignisse, Schwankungen, Umkehrungen und Fortschritte im Denken, Fühlen, Interesse, Wollen und Handeln werden wir dann überschauen können!

Und auf Grund solcher Rückblicke, die nur an der Hand und mit Hülfe des Individuenbuches möglich sind, werden wir die in Erscheinung tretenden Äußerungen von Empfindungen und Handlungen unserer Schülerinnen gewiß mit anderen Augen beurteilen und vor allen Dingen die pädagogischen Maßregeln mit anderer Sicherheit, Klarheit und allgemeiner Übereinstimmung auswählen und anwenden, als wenn jeder für sich so zu sagen von Fall zu Fall aus freiem Stegreif drauflos erzieht.

Denn nicht nur die individuelle Äußerung in Wort, Interesse oder That der Kinder, sondern auch die angewendeten Hülfen und Maßregeln wird man anmerken, sowie den jeweiligen Erfolg, um danach eine Richtschnur für die Zukunft zu gewinnen.

„Beinahe wie ein Sänger sich übt, den Umfang und die feinsten Abstufungen seiner Stimme zu erforschen, muß der Erzieher sich üben, in Gedanken die Tonleiter der Begegnung auf und ab zu gehen; nicht um sich in diesem Spiel zu gefallen, sondern um mit scharfer Selbstkritik jeden Mißlaut zu verbannen und um die notwendige Sicherheit im Treffen jedes Tones zu erlangen".*) Wenn solche auf das geistige und körperliche Werden eingehende Aufzeichnungen aller Lehrer wiederum allen Gliedern des Kollegiums zu jeder Zeit zur Einsicht vorliegen, wenn sie außerdem in den wichtigsten aller Konferenzen, in den regelmäßigen Individuenkonferenzen, gemeinsamen Besprechungen unterzogen und die dabei aufgestellten Erziehungsmittel ebenso gemeinsam angewendet werden, so muß eine Einheitlichkeit im Erziehungsgeschäfte zustande kommen, aus der den uns anvertrauten Schülerinnen ähnliche Segnungen erwachsen können, wie den Kindern in jener Familie, wo Harmonie zwischen Vater und Mutter herrscht. Gewiß ein schöner Lohn für die große Mühe und Aufopferung der Schule, die nicht das Lernen und Merken zu ihrer Hauptaufgabe macht, sondern die Erziehung und Veredlung des inneren Menschen, und wo Liebe waltet, freilich nur die Liebe, die nicht das Ihre sucht.

Es sei nicht unterschätzt, daß das Individuenbuch dem Lehrer und Leiter der Schule auch praktische Vorteile gewährt, wie bei Aufstellung von Zeugnissen, bei Auskünften, die Eltern oder Behörden fordern u. s. w.; aber dieser Nutzen ist verschwindend gegen den pädagogischen Wert. Denn wer nicht nur das Gebotene lernen und merken lassen, sondern wer erziehen will, für den ist das Eindringen in die Individualität seines Schülers Voraussetzung zur ganzen Arbeit. Wir dürfen in dieser Hinsicht nicht müde werden, von der gebildeten Mutter zu lernen, die wir oben beobachteten. Es genügt durchaus nicht, zu wissen, daß der eine Schüler befähigt,

*) Herbart, I. S. 492.

der andere unbegabt sei, daß man sich auf den einen verlassen könne, während es sein Nachbar mit der Wahrheit nicht genau nehme, daß dieser aus geordneten Familienverhältnissen komme und jener nicht. Das wären notdürftige Kenntnisse über das Wesen der Schülernatur.

Die Erscheinungen in der menschlichen Seele sind so reich und wechselvoll; die Neigungen, Gewohnheiten, Interessen, Gefühle und Willensrichtungen bilden untereinander ein so weitverzweigtes und feinverschlungenes Gewebe; es stehen die Stimmungen des Gemütes, wie der bloße Ablauf der Gedanken in so enger Abhängigkeit von der Beschaffenheit des Nervensystems und des Körpers überhaupt, daß, wer die Thätigkeiten der Psyche einigermaßen verstehen will, einen tiefen nicht nur, sondern auch einen dauernden Blick auf das Sein und Werden des Leibes und der Seele des Zöglings werfen muß.

Gerade die feinen und eigentümlichen Züge der physischen und seelischen Erscheinungen machen die Individualität aus. Diese aber nicht kennen, heißt sie nicht schonen, sondern der Gefahr der Vernichtung aussetzen. Und hat der Mensch seine Individualität verloren, so hat er sein Bestes verloren; denn in dem Besitze einer scharf ausgeprägten persönlichen Eigenart liegt seine Kraft und sein Charakter. Ohne sie ist er Schablone, statt Persönlichkeit.

Ist sie einseitig ausgebildet, so wird der Mensch Egoist, Sonderling, Karrikatur, ja unter Umständen ein Narr. Gerade in der Jetztzeit, die gern schablonisiert und rubriziert, glättet und verflacht, sollte die Erziehung in der Volksschule und im Gymnasium, in der Mädchenschule und im Kadettenhaus endlich einmal Ernst machen mit dem Wort von der Heranbildung in sich geschlossener und Kraft äußernder Individualitäten. Aber man hat vor lauter Unterrichtssorgen, die in vielen Fällen nur formale sind, keine Zeit dazu; man kommt vor Einrichtungen und Einhaltungen von Äußerlichkeiten, die dem Schulgetriebe oft genug nur das Gepräge des Drilles geben, nicht zu dem, was not ist. Und uns thut doch wahrlich not, Männer und Frauen zu erziehen, die auch Männer und Frauen sind.

Grund genug für unsere heutigen Erzieher, in erster Linie dem Wesen einer jeden werdenden Individualität nachzuspüren und sie mit psychologischem Verständnis nach dem Erziehungsplan, wie ihn Ethik, Religion und Bedürfnis der Gegenwart diktieren, zu leiten und auszubilden. Das erscheint mir als das pädagogisch schwierigste, aber auch wichtigste Geschäft der modernen Schule. Ich befinde mich da vollkommen im Einverständnis mit Stoy, wenn er schreibt:*) „Ohne allen Zweifel konzentriert sich die pädagogische Aufgabe des Lehrers im

*) Bliedner, Karl Volkmar Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar. S. 199.

Individuum; er kann und darf sie nicht anders ansehen als so, daß jeder ihm anvertraute Schüler soviel als möglich durch ihn persönliche Gestalt gewinne. An der Erreichung dieses Zieles hindert den Lehrer freilich oft die Notwendigkeit, eine große Anzahl Individuen erziehen zu müssen; dann sinkt die Schule leicht herab zur bloßen Lehranstalt. Der rechte Lehrer wird aber trotzdem bestrebt sein, daß das Individuum nicht ganz verschwindet. Dazu gehört die Fähigkeit, die Individualität beobachten und verstehen zu können. Diese Einsicht in das Wesen der einzelnen ist eine Grundbedingung zur Erreichung des Erziehungszieles." —

Da heißt es also: offenes Auge halten und dem Schüler nachgehen, wie die Mutter dem eigenen Kinde nachgeht. Wie? ausgerüstet mit tüchtigem psychologischen Wissen, mit Liebe zur Jugend und mit Unbefangenheit und Heiterkeit. Trüber Blick sieht zu oft verzerrte Bilder bei der Kinderwelt. Wo? überall. In der Unterrichtsstunde ja nicht allein; denn da giebt sich der Schüler selten, wie er ist, er läßt nur in gewisse Partieen seines Wesens hineinschauen, in die Tiefe kaum.

Aber im unmittelbaren Verkehr, wo sein Inneres ungebunden zu uns spricht, da finden wir, was wir suchen. Also vor, zwischen und nach dem Unterrichte, auf dem Schulwege, auf der Straße, überhaupt; ganz besonders aber, und darauf komme ich weiter unten eingehend zu sprechen, beim Spiel, auf Schulspaziergängen und Ausflügen, bei Schulfesten und anderen pädagogischen Veranstaltungen der Führung.

Und wenn man fragen sollte: was soll beobachtet werden? so würde die Antwort lauten: alles, auch das Kleinste. Nur schaue man nicht mit der Brille gelehrter Klassenbegriffe, etwa nach dem Register eines psychologischen Handbuches. „Da wir's uns nicht so leicht werden lassen", schreibt Stoy im Aufsatze „Kinderbilder" seiner Hauspädagogik, „so wollen wir auch auf die Temperamente nicht eingehen, weil diese Bestimmungen einesteils zu unbestimmt, anderenteils eben deswegen zu leicht sind. Lassen wir überhaupt solche und ähnliche Klassenbegriffe, und tauchen wir uns lieber in die frische Anschauung."

Auf jeden Fall wollen in erster Linie Äußerungen bestimmter Interessen, Liebhabereien und Neigungen, sowie Begehrungen und Wünsche, Keimzustände eines künftigen Wollens, beobachtet und gemerkt sein. Aber bis ins einzelne und ganz individuell müssen solche Vertiefungen in die Lebenserscheinungen der Kinder gehalten werden, denn sonst erhalten wir nicht lebenswahre Individuenbilder, sondern nur Schablonen, Modelle!

Also, was ein Schüler gern hat und thut, wie er sich äußert in Wort oder Miene oder That bei traurigen oder freudigen Erlebnissen, bei Lob oder Tadel, gegen Vorgesetzte oder Altersgenossen oder Jüngere, im Spiel oder in der Arbeit, ist der Anmerkung wert.

Und nicht nur das geistige Leben und seine Entwickelung beobachte man mit wohlwollendem Auge vom ersten Schultage an ununterbrochen bis zur Entlassung aus der Schule, sondern auch das körperliche: Wachstum, Gestalt, Bewegungen, Sprache, Sinnesorgane. Manchem kann ein Schüler als träge und langsam erscheinen, während der gewissenhafte Kenner weiß, daß dieser körperliche Schwierigkeiten — ich denke noch gar nicht an Krankheiten — zu überwinden hat und seiner geistigen Regsamkeit Hemmungen im Wege stehen.

Ein anderer gilt als besonders klug, lebhaft, aufmerksam, weil er im Unterricht sich sofort zur Antwort meldet, nachdem die Frage gestellt ist, während der Nachbar ungerechter Weise unfreundlicher beurteilt wird; und doch mangelt es ihm nicht an gutem Willen und Intelligenz, sondern es fehlen das sensibele Nervensystem und die gewandten Sprachorgane des Bevorzugten.

Ein dritter gilt wohl gar als böswillig; und doch ist es nur der Ernst seiner Gemütslage, durch traurige Familienverhältnisse ihm geworden, der seinem Ton und Blick ein düsteres Aussehen giebt. Welch Wehe muß in solchen Fällen ein strafendes hartes Wort anrichten, wo eine ermutigende Zusprache am Platze wäre!

Das ganze Wesen des Schülers, auch die Familienverhältnisse, soweit Takt und gute Sitte das erlauben, muß ich kennen, um der fruchtbringenden individuellen Führung Erfolge zu sichern. Unter solchen Umständen wird das Individuenbuch mit seinen reichen, ganz besonderen Erfahrungen über das Werden und Geschehen des Schülers in der Schule und Familie, in seinem Umgang und Verkehr mit Natur und Menschenwelt zu einem Ratgeber des Erziehers in der Gegenwart nicht nur, sondern auch zu einem Wegweiser, auf die zukünftigen Bahnen der anvertrauten Jugend hinaus deutend.

Wie richtet man ein solches Individuenbuch ein? Jede Klasse besitzt ein Heft, in dem für jeden Schüler eine Anzahl Blätter bestimmt sind, sodaß es so viele Abteilungen enthält, als die Schülerzahl besagt. Auf dem ersten Blatte einer Heftabteilung stehen Name, Alter, Wohnung des Schülers, und ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis läßt leicht das betreffende Blatt finden. Auf dem Umschlag des Heftes steht die Klassennummer, zu der im nächsten Jahre diejenige der höheren Klasse gefügt wird, denn das Heft wandert mit den Schülerinnen durch die einzelnen Stufen der Schule.

Es wird natürlich nicht in dem allen zugänglichen Klassenschranke, sondern in dem verschließbaren des Lehrerzimmers aufgehoben. In Freiviertelstunden, vor oder nach dem Unterricht kann dort jeder Lehrende ungehindert Einblick nehmen und ebenso seine soeben gemachten Beobachtungen eintragen. Das können nicht schön gesetzte Berichte sein, denn dazu hat der reichlich genug in Anspruch genommene Lehrer keine Zeit, sondern schon ein Stichwort, ein Imperativ, eine Frage

genügen, wenn sie klar reden. Also mit aller Kürze, doch wo es nötig ist, mit Begründung, mit Angabe von Ursachen und begleitenden Umständen sollen die Beobachtungen gemacht werden, damit das Buch in der That zu einem psychologisch-pädagogischen Tagebuche werde.

Auch bunt durcheinander denke ich mir die Aufzeichnungen zusammengetragen, wie es Tag und Stunde, Spiel oder Unterricht, Familien- oder Straßenleben gerade bieten, ebenso, wie auch der Naturforscher auf seinen Wanderungen sammelt, ohne zunächst an Klassenbegriffe zu denken.

Dieses zusammengetragene Anschauungsmaterial bietet nun in den erwähnten Individuenkonferenzen die eigentliche Grundlage zu den Beratungen über die anvertraute Jugend. Nicht so ist's gemeint, daß hier alle Schüler der Anstalt durchgesprochen, all das eingetragene Material vorgelesen und behandelt werden könne. Nein, nur die wichtigsten Fälle werden einer gemeinsamen Betrachtung unterzogen, diejenigen nämlich, die alle in der Schule oder der Klasse Lehrenden wissen müssen, damit die Behandlung der betreffenden Schüler unbedingt nach einem Plane geschehe.

Wohin sollte es führen, wenn ein Schüler sich bei einem Lehrer einer Täuschung schuldig machte und die andern nichts davon erführen? oder wenn man bei einem Zögling hemmende körperliche Zustände oder individuelle Richtungen eines bestimmten Interesses bemerkte und nicht das Kollegium davon in Kenntnis setzte? Dann müßte es geschehen, daß einer anbaut und der andere nicht unterstützt, sondern wohl gar einreißt.

Diese Individuenbesprechungen nehmen freilich einen großen Raum der Zeit in Anspruch. Aber sie verdienen das Opfer. Denn giebt es wohl im Schulleben einen wichtigeren Gegenstand als die Beratung über das zur Erziehung anvertraute Kind? Und ist andererseits in Lehrerkonferenzen noch etwas so interessant als eine kameradschaftliche Aussprache über die Kinderwelt? Ich kann mir recht gut denken, daß es in großen Anstalten — freilich sind diese kein Ideal — beim besten Willen nicht Zeit giebt zu wöchentlichen besonderen Individuenkonferenzen, aber die Forderung erscheint mir unerläßlich, daß ein Teil einer jeden Konferenz der Individuenbesprechung gewidmet werden muß. Zu der Frage: hat jemand etwas über einzelne Schüler zu bemerken? sollte es immer Zeit geben. Lieber etwas anderes von der Tagesordnung absetzen!

Und wenn nach solchen gemeinsamen Beratungen auch die festgesetzten Beschlüsse über nunmehr in dem einen oder andern Falle anzuwendende Erziehungsmittel kurz nachgetragen sind, um von allen Lehrenden auf ihren Wert und Erfolg hin geprüft zu werden, so erhält das Individuenbuch noch einen bedeutenderen Wert als bloß den einer statistischen Sammelliste.

Können schließlich über Schüler der Mittel- und Oberklassen auf **Grund jahrelanger Beobachtungen, Sammlungen und Besprechungen des Anschauungsmaterials eingehende schriftliche Individuenbilder zusammengestellt werden, die über körperliche und** geistige **Beschaffenheit und Entwickelung der Zöglinge, über ihren Verkehr und Umgang, ihre Spiele und Arbeiten, Interessen und Charakteranlagen Aufschluß und dem Blick in die Zukunft Richtung und Bahn angeben, so schafft sich eine Schule Dokumente, die sicher nicht** als **totes Aktenmaterial im Archive verstauben. Von einer solchen Anstalt wird man nicht behaupten dürfen, daß sie bloß** Lehranstalt sei.

Und wenn's auch nicht allgemein zu schriftlichen Zusammenfassungen **kommen kann, zu mündlichen aber gewiß, damit** das **ganze Kollegium in sich abgeschlossene Schüler-Bilder aufstellt und nicht nur Bruchstücke erhält. Nun erst, also nach dem jahrelangen** Sammeln, **wird man bei derartigen Beurteilungen sich naturgemäß unter** die **Direktion bestimmter psychologischer und pädagogischer** Begriffe stellen. **Man wird die Schüler betrachten nach ihren Interessen, nach** der **geistigen Aufnahmefähigkeit und Reproduktion, nach Quantität** und **Qualität des geistigen Besitzes u. s. w.** —

Oder denken wir an die bestimmte Leitung des Willens und werdenden Charakters unserer Schülerinnen, so sind diese Gesichtspunkte der zusammenfassenden Beurteilung gegeben durch die beiden Seiten des Charakters: die objektive und die subjektive. —

Die objektive Seite des Charakters ist diejenige, die sich früher entwickelt als die subjektive. Es handelt sich bei ihr um die Objekte, die anfänglich das Interesse des Kindes auf sich ziehen, die unter gewissen Bedingungen von ihm auch begehrt, ja später sogar gewollt werden, sobald es nämlich von der Erreichbarkeit seines Zweckes und der Zulänglichkeit der ihm zu Gebote stehenden Mittel überzeugt ist.

Was will der Mensch? Eine große bunte Menge von Dingen und Sachen, je nachdem Zeit, Umgebung, Alter, Umstände ihn beeinflussen. Zu allererst will die jugendliche Natur sich beschäftigen. Stillstand, Unbeweglichkeit kann das Kind nicht vertragen; es fordert Zeitvertreib, Spiel, Bewegung, Beschäftigung. Es will hantieren mit den Dingen, verkehren mit Tieren und Menschen, also müssen sie ihm gehören: der Mensch will besitzen. Und drittens wird er durch eine Fülle von Erfahrungen im Laufe der Zeit zu der Erfahrung geführt, daß er auf manches verzichten, daß er so mancherlei sogar zu erleiden hat.

So Mannigfaltiges also auch in unsern Individuenbüchern zu finden sein wird, in drei Gruppen stellt sich's zusammen: die Schülerin

will „was sie gern oder ungern treiben mag“, was sie „zu haben verlangt oder nicht verlangt“, was „sie duldet oder nicht duldet“. (Herbart.) Hierbei stellt sie anfänglich keineswegs Überlegungen an über Zweckmäßigkeit oder gar Sittlichkeit des Willens. Sie will nur die Objekte, die ihr Erfahrung und Umgang, Unterricht oder Familie bieten, und die ihrer Neigung, ihrem Interesse und Temperament, ihren Gefühlen und Stimmungen entsprechen. Alle diese den Willen begleitenden und beeinflussenden Umstände, die jeder Individualität ihr Gesicht geben, können vom Erzieher in Haus und Schule gar nicht scharf genug beobachtet und angemerkt werden. Aber immer haben wir es hier nur mit der Richtung des Willens der Kinder auf das außer dem Subjekte Liegende, also mit dem objektiven Teile des Wollens zu thun.

Nun macht aber bei zahllosen Wiederholungen zahlloser Begehrungen und Willensakte das Kind im Laufe der Jahre seine Erfahrungen, teils über die Mittel und Wege, auf denen es so oder anders oder gar nicht zum Ziele gelangte, teils über Zweckmäßigkeit, Vorteil, Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit, Wert oder Unwert des Gewollten. Das Kind beobachtet sich dabei selbst und gewinnt aus der Selbstbeobachtung allmälig Regeln, nach denen es nach und nach unter gleichen oder ähnlichen Umständen sein eigenes Wollen bestimmt und regelt. Dieses Wollen macht den subjektiven Teil des Charakters aus, der davon abhängt, ob der Zögling bisher durch die vielen Abstraktionen die rechten Begriffe von Ehre, Besitz, Teilnahme, Recht, Billigkeit u. s. w. sich zu bilden Gelegenheit hatte, um in ihnen die Maßstäbe für sein Wollen und Handeln zu besitzen. Der Unbefangene sieht ein, daß das Kind möglichst langsam bis hierher geführt werden muß, oder man wird eine Frühreife kultivieren, die nirgends so gefährlich ist, als auf sittlichem und religiösem Gebiete. Die Mutter im Hause wird alles aufbieten, das Kind so lange als möglich Kind sein zu lassen, um nicht jene amerikanischen Gernegroße in Kinderschuhen nachzubilden, die nur von Kurzsichtigen als energische und charaktervolle junge Leute angestaunt werden, während Kenner der Kindesnatur in dieser oftmals gepriesenen Energie und Charakterhaftigkeit Rücksichtslosigkeit, wenn nicht gar Unverschämtheit erblicken. Und mit dem Hause möge die Schule wetteifern in der stetigen und langsamen Herausbildung des subjektiven Wollens; in ihrem Unterrichte möge sie die hie und da Mode gewordene erwähnte Manier, möglichst früh sittliche und religiöse Urteile bei allen denkbaren Gelegenheiten aus den Unterrichtsstoffen schon auf Unter- und Mittelstufen herauszupressen oder Vorsätze fassen zu lassen, nicht nachahmen. Worte und immer nur Worte wird man machen, Worte, denen die Kraft fehlt. Ein Entsetzliches, dieser Verbalismus!

Das Individuenbuch wird die durch lange Zeit hindurch aufgenommenen Beobachtungen endlich ordnen können, wie sie sich beziehen: 1. auf den objektiven Teil des Charakters und Aufschlüsse darüber erteilen, was unsere Schülerinnen treiben, besitzen, dulden und 2. auf das Wie des Wollens selbst, indem es uns unterrichtet, ob sie schwankt oder fest ist, ob sie also Wankelmut oder gar Leichtsinn oder anderseits Gedächtnis des Willens besitzt, ob sie sich prüft und dabei gründliche oder oberflächliche Überlegungen anstellt, ob sie offen oder versteckt handelt, mit Vorsicht und Zurückhaltung oder mit Übereilung ihr Wollen leitet.

Und danach richtet sich nunmehr die höchst schwierige individuelle eingreifende Thätigkeit des Erziehers. Denn es giebt nicht nur zwei oder drei Methoden der Führung, sondern so viele, als wir Individuen vor uns haben. Jede Individualität muß ihrer Eigenart entsprechend geführt werden; gilt dies schon für den Unterricht, so noch viel mehr für die Führung. Ja ohne Individualisierung ist sie gar nicht denkbar. Also erwächst der Schule die unbedingt notwendige Aufgabe, der sie sich weit mehr hingeben muß als geschieht, Gelegenheiten zu schaffen, die Lehrer und Schüler in regen Verkehr und Umgang bringen, wovon das letzte Kapitel ausführlich reden mag, außerdem muß sie nicht nur im Unterricht eingehende Beobachtungen an den Schülerinnen anstellen und aufzeichnen. Denn wer das Kind nicht von Grund aus kennt, kann wohl lehren und Kenntnisse beibringen, aber nimmermehr erziehen, weil er die rechte Saite nicht anzuschlagen weiß, das passende packende Wort nicht findet.

Besonders dem Mädchen gegenüber wollen wir uns nicht täuschen, das Rechte getroffen zu haben, wenn Erwiderungen und Äußerungen als günstige Zeichen erscheinen. Es liegt in ihrer Natur nicht das Spröde, Abweisende, Widersetzliche des Knaben; sie fügt sich eher, paßt sich leichter an, ordnet sich auch unter, ohne daß aber damit immer ihre innere Übereinstimmung mit der Führung des Erziehers ausgesprochen ist: nur der weibliche Takt ist's, der sich in jener höflichen Form äußert. Ihre subjektive Bestimmung aber ist unberührt geblieben, und dem Erzieher ist's mit seinen Wünschen gegangen wie einem, „der auf einem Instrumente spielt, dem die Saiten fehlen".

Rückschauend auf das Gesagte, erfahren wir über Wesen und Aufgabe der Führung: Sie ist die unmittelbare Einwirkung auf das Gemüt des Zöglings, die Charakterstärke der Sittlichkeit bezweckt; sie überwacht das objektive Wollen, damit der Zögling in der Wahl des Gewollten nicht in der Irre gehe, und das subjektive, damit die Vorsätze, Maximen und Grundsätze sich nicht nur allmälig auf dem Boden einer christlichen Religion und Ethik entwickeln, sondern auch fest werden.

Und das Verfahren der Führung?

Das auf den objektiven Teil bezügliche bekümmert sich darum, was die Schülerin haben, dulden, treiben wolle oder nicht: welche Spiele, Gesellschaft, Lektüre, Unterrichtsgegenstände, Bilder, Naturobjekte, Kleider, Genußmittel, Geld und wie die Dinge alle heißen mögen, die in das Bereich ihrer Wünsche und Begehrungen gezogen werden.

Ein Blick auf die Geschichte großer Männer und Frauen beweist, daß diese ersten Objekte des erwünschten Besitzes und der Beschäftigung gar wichtige Zeugen von der frühesten Willensrichtung des Kindes sind. Dem väterlichen Freunde des kleinen Bedienten Joh. Gottfried Herder konnte die Vorahnung nicht entgehen, als er sah, wie sein junger Abschreiber, wenn er einige Minuten Muße fand, sich in den Garten stahl, um auf dem alten Apfelbaume seine historischen Studien zu machen, daß aus diesem Knaben einst mehr als ein Famulus werden mußte, wenn er auch nicht wissen konnte, daß sich aus ihm der große Humanist entwickelte.

James Watt steht vor unserer Seele, wie er in den Kinderjahren am Feuerherd spielt und beobachtet, daß der Dampf den Kessel des Kochtopfes hebt; er wurde der Erfinder der Dampfmaschine.

Johann Gottlieb Fichte, der große Denker, wirft als achtjähriger Knabe sein liebstes Sagenbuch in den Bach, um nicht von den ernsten Gymnasialstudien abgezogen zu werden.

Wir denken gern auch an den kleinen Uhland, der mit seinen Kameraden am liebsten auf den Burgtrümmern des lieblichen Neckarthales Ritter spielte. Er wurde der Forscher der ritterlichen Dichtung des Mittelalters, der liebenswürdige Dichter jener Balladen, deren Helden die Tugenden des Rittertums schmücken.

Das sind Beispiele, zu denen man noch eine Menge fügen könnte, um zu zeigen, daß im kindischen Spiele tiefer Ernst liegt. Nun giebt es freilich nicht allzuviel solcher ausgeprägten „Naturen", solcher aber weit weniger, die in ihrer Jugend gar keine Interessen- oder Willensrichtungen zeigen.

Also bleibt für die Führung ein weites Beobachtungsfeld. Sie darf nur nicht die Unterrichtsstunde allein als solches würdigen, sondern sie muß nachgehen können, — man kann das nicht genug betonen —, nachgehen der Jugend auf den Spielplatz, auf Spaziergängen, Schulfesten, Andachten, in Freiviertelstunden und bis ins Haus daheim, um zu sehen und zu erfahren, was die kindliche Seele bewegt. Besonders muß der Verkehr mit der Familie ein viel eingehender werden, denn von ihr werden wir das meiste erfahren und ihre können wir das Beste sagen.

Dazu gehört freilich, daß die Familie sich in erster Linie klar macht, daß die Schule ihre Kinder nicht nur

aus ihrer Hand nimmt, um ihnen für Geld ein Quantum Wissensstoff beizubringen, sondern daß sie giebt, was ihr nimmermehr bezahlt und vergolten werden kann: persönliche Hingabe, Liebe und Selbstaufopferung. Es ist wahrlich kein Kleines, zu sehen, wie an den Schulen die Glieder des Kollegiums mit Daransetzung ihrer ganzen Kräfte sich nicht nur in den Dienst der schweren Lehrarbeit, sondern, was noch mehr ist, der Gesamterziehung des Kindes stellen. Hierzu gehört Liebe und wieder Liebe. Wer nun draußen glaubt, daß der Lehrer nichts anderes als der Leiter des Schullernens und der Vermittler von Kenntnissen sei, dem fehlt der Begriff von der Hauptthätigkeit und Hauptsorge der Schule, der Erziehung. Ihn bitten wir, uns fern zu bleiben. Aber die gebildete Familie, die ernste Mutter suchen wir, weil ihre Arbeit unsere Arbeit ist. So lange freilich ihr Verkehr mit der Schule nur in einem gelegentlichen Erkundigen nach ihrer Tochter besteht, so lange kann von segenstiftender Mitarbeit und Beihülfe keine Rede sein. Wenn aber, wie wir es schon oben dringend wünschen mußten, eingehende und fortlaufende Beratungen und gewissenhafte Mitteilungen über alles an den Kindern Beobachtete im wechselseitigen Austausch, der natürlich auf unbedingtem, nein heiligem Vertrauen ruhen muß, herüber und hinübergehen, so werden Familie und Schule zu Freundinnen, die sich im Interesse der Jugend zur gemeinsamen Führung die Hand reichen.

Man wolle mir nicht einwenden: das führt zu weit, das verursacht noch mehr Arbeit, das ist unmöglich, namentlich in großen Städten! Was ist wichtiger als die gesunde Erziehung des Nachwuchses unserer Nation? Ihr die ersten Opfer zu bringen, werden die rechten Naturen nicht zurückschrecken. Erlaßt ihnen manches andere, was unnütz ist! Befreit sie von so vielen Lasten, womit der Büreaukratismus gewisser Inspektionen ihnen die Lust zerstört und das Gemüt bedrückt, sodaß manche edle Kräfte erlahmen und sich zu früh schon nach der Befreiung von der Schularbeit sehnen! Befreit sie von Schablonen und äußeren Formeln, aber fordert ihr ganzes Herz für die eigentliche Erziehung der Kinder, besonders der Großstadtkinder! Und ladet deren Eltern erst recht freundlich zur Schule; denn wenn es wahr ist, daß das Haus der Großstadt sich der Schule mehr fern hält als das in kleineren Orten, so wird dort die Forderung: zieht Fäden, viele, recht viele, zwischen Haus und Schule! noch dringender und unumgänglicher. Mögen Schwierigkeiten sich bieten, sie beweisen nur, daß Mittel gesucht werden müssen, sie zu überwinden. Der Gedanke, daß nicht Lernen, sondern Emporziehung der Kinderseele der Schule Aufgabe ist, wird gewiß Wege zu finden wissen.

Fürs erste muß die Schule also die Familie für eingehende Aussprachen über die Kinder zu interessieren wissen. Natürlich unter

vier Augen — denn es handelt sich um Vertrauenssachen — und nicht in öffentlichen Versammlungen, welche die sogenannten „Elternabende" anstreben.

Alle Achtung vor jeder Bemühung der Lehrerschaft, mit dem Hause in Beziehung zu treten; alle Anerkennung auch dem guten, ehrlichen Willen, der zur Einführung der öffentlichen Zusammenkünfte mit den Eltern führte, aber den rechten Zweck werden sie schwerlich erreichen. Denn nicht die Besprechung allgemeiner pädagogischer Fragen ist das Eine, was not thut, sondern der auf Vertrauen gegründete Austausch mit dem einzelnen über sein Kind.

Die Schule muß der Familie zu erkennen geben, daß es allen Lehrenden und nicht bloß dem Direktor oder dem betreffenden Klassenlehrer, der die jeweiligen Zensuren im Schranke hat, ein pädagogisches Bedürfnis ist, sich im Interesse des Kindes in den Dienst der erziehlichen Mitarbeiterschaft mit Vater und Mutter zu stellen. Denn so niedrig denkt die deutsche Lehrerschaft nicht von ihrem Beruf, daß sie nur, jeder für seinen Teil, das vorgeschriebene Quantum Fachwissen lehren will, sondern sie setzt ihre Kraft und Ehre ein, um zu erziehen und zwar im Einklang mit den Eltern. Mit den landläufigen Höflichkeitsfragen, ob das Kind sich recht betrage und aufmerksam sei, oder ob es Aussicht habe, versetzt zu werden, ist nichts gethan. Fortlaufende und eingehende Mitteilungen über den geistigen Entwickelungsgang sowohl, wie über körperliches Befinden, besonders Störungen der Gesundheit und Pflege derselben, müssen gefordert werden. Das muß ich immer wieder aussprechen! —

Sonst wird der Fall eintreten, daß der eine hin und der andere her zieht, statt nach einem Ziele zu laufen. Dann steht das Kind zwischen zwei Erziehungsmächten: eine schreckliche Situation!

Es kann die Familie nichts Heilsameres thuen, als eine wohlwollende Stellung zur Schule einzunehmen, oder sie raubt ihren Kindern das Beste: Autoritätsgefühl und Liebe zum Schulerzieher, Achtung vor der Schule und allem, was dieser heilig ist. Ohne solche bleibt den Kindern die Schule keine Heimstätte; Unbefangenheit und kindlicher natürlicher Sinn, Vertrauen, Offenheit, ja selbst Wahrheitsliebe stehen in Gefahr zu verkümmern.

Ein passendes „Stelldichein" für Familie und Schule müßten unsere Schulprogramme und Schulnachrichten sein, die wir alljährlich zu Ostern den Eltern in das Haus schicken. In ihrer jetzigen Gestalt scheinen sie mir von geringem Nutzen. Was sollen die fachwissenschaftlichen Abhandlungen?

Die hatten früher ihre Bedeutung, als es für den wissenschaftlich schriftstellernden Pädagogen wenig Gelegenheit zur Veröffentlichung gab. Aber unsere heutige Fachpresse mit ihrer Ausdehnung nimmt

nicht nur gern auf, was gut ist, sondern schafft den veröffentlichten Gedanken auch den möglichst größten Leserkreis.

Das kann man von einem Schulprogramm nicht sagen. Wer wollte es auch dem großen Publikum übelnehmen, wenn es nicht Lust verspürt, sich in Specialstudien eines klassischen Philologen, eines Mathematikers und Historikers zu vertiefen!

Nein, pädagogische Blätter müßten unsere Schulnachrichten sein, nicht geschrieben für den Fachmann, sondern für alle, die Jugenderziehung angeht, für Eltern nicht zum letzten. Also auch nicht wissenschaftlich-theoretische Abhandlungen dürften die Spalten füllen, sondern Aufsätze aus der pädagogischen Praxis der Schule für die pädagogische Praxis der Familie, damit Vater und Mutter möglichst viel von dem Geist verspüren, welcher den Kreis der Männer beseelt, dem sie ihr Liebstes auf viele Jahre anvertraut haben.

Oder sollten Mitteilungen: wie man in der Schule denkt über körperliche Pflege und Übung der Jugend, über den Wert und das Wesen der Kinderspiele, den Nutzen der heimatkundlichen Ausflüge und Betrachtung unserer Heimat, über wertvolle Jugendlektüre, über Sammlungen, über Schulreisen, über den Zweck und die Art der häuslichen Aufgaben und ihre Lösung, über geistige Arbeit und körperliche Erholung, über Weiterbildung nach der Schulzeit, über das Treiben und Thun der Kleinen in der Elementarklasse u. s. w. u. s. w. nicht von außerordentlichem Interesse für die gebildete ernste Mutter und den gewissenhaften Vater sein?

Ich bin überzeugt, daß derartige pädagogische Arbeiten, beseelt von dem Geiste der Liebe zur Jugend, gar manchen Weg zwischen Familie und Schule ebenen und gegenseitiges Vertrauen erwecken würden — alles zum Segen der Kinderwelt.

Ich bin auch überzeugt, daß der rechte Widerhall aus dem Haus zurückkommen und es mancher tüchtigen Mutter und manchem Vater, immer wieder angeregt und aufgefordert durch ein treffendes Wort, zum Bedürfnis würde, den Miterzieher seines Kindes aufzusuchen, um die gemeinsamen Wege und Ziele zu bestimmen.

Weiß die Schule nicht nur durch eigene Beobachtungen, sondern auch auf Grund eines offenen, vertrauenssicheren Verkehrs, was das Kind treibt und will, so sind ihr nunmehr die Fingerzeige gegeben, wie sie in das objektive Wollen eingreifen darf.

Zunächst soll die Führung bestimmend wirken, sie soll veranlassen, daß der Zögling „wähle". Sie hütet sich freilich, im Namen des Zöglings die Objekte selbst zu bestimmen, denn dieser muß es thun. Sie verhütet auch von vornherein nicht ohne weiteres die Folgen, denn diese soll die Schülerin erleben, um Erfahrung zu machen, vorausgesetzt freilich, daß sie nicht Schaden leidet an Körper

und Seele, wie etwa durch die Wahl verderblicher Gesellschaft oder vergiftender Lektüre.

Sie hilft aber, so z. B. Gesellschaft aufsuchen, damit für Umgang gesorgt ist, indem sich die Schülerin weiterbilden, abschleifen, versuchen und wagen kann. Die Führung befürwortet darum die Schulerziehung, die weit größere Vorteile bietet als die Einzel- oder Gouvernantenerziehung, nicht nur, weil diese eine gleichmäßig tiefgehende und vielseitige Ausbildung des Gedankenkreises nicht zu geben vermag, sondern auch weil sie das Kind nicht in einen großen Kreis gleichalteriger Genossinnen, vielmehr nur in die abgeschlossene Atmosphäre einer überwachenden Erzieherin stellen kann. —

In der Gesellschaft ihrer Mitschülerinnen läßt die Führung das Mädchen sich möglichst ungehindert bewegen, damit sie Abstoßendes und Gutes sehe; mit Fürsorge wird der Lehrer ihren Verkehr überwachen, doch nicht mit jener Ängstlichkeit, „als ob dem Zögling das Gefühl des Druckes sollte erspart werden, welcher sich in jeder Gesellschaft aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen erzeugt." (Herbart.)

Weil in diesem Streben und Gegenstreben der einzelne seine Stellung in der Gesellschaft erst erringen kann, so fordert auch die Führung nicht eine schlaffe und charakterlose Nachgiebigkeit, die jene Kraft unterbindet, welche nötig ist, um sich in den späteren Lebensverhältnissen behaupten zu können. Besonders Mädchenschulen liegt die Gefahr nahe, das Mädchen unter allen Umständen zur Nachgiebigkeit zu veranlassen, weil sie die Zierde des weiblichen Geschlechtes sei. Viel Schein und schmeichelnde Täuschung. Rückgrat müssen beide haben: der Mann und die Frau!

Die bestimmende Führung sorgt ferner dafür, daß die Schularbeit wechsele mit Erholung; sie giebt im Schulleben Gelegenheit, daß neben dem strengen Unterricht fröhliche Spiele und Feste ihren erziehlichen Einfluß ausüben können, auf die wir im letzten Kapitel zurückkommen.

Bilden sich nun im Verkehr mit Altersgenossinnen während der gebundenen Arbeit und dem freien Spiel Ehrenpunkte, Wertschätzungen und Willensverhältnisse aus, so greift die Führung bestimmend ein, daß die Schülerin mit diesen nicht spiele und dadurch in ihrem Wollen hin und her schwanke, verhütend bethätigt sie sich aber auch, damit nicht zu früh Festigkeit eintrete. Denn sobald Unterricht, Erfahrung und Umgang noch nicht eine tüchtige theoretische, religiöse und sittliche Bildung gegeben haben, sind alle Wertschätzungen, Ehrenpunkte und Willensbestimmungen noch unreif. Dann haben wir jene altklugen, frühreifen Kinder von oben, die in Kinderschuhen sich schon als Charaktere geberden und doch nur Karrikaturen sind.

nicht nur gern auf, was gut ist, sondern schafft den v
Gedanken auch den möglichst größten Leserkreis.

Das kann man von einem Schulprogramm nich
wollte es auch dem großen Publikum übelnehmen, r
Lust verspürt, sich in Specialstudien eines klassischen P
Mathematikers und Historikers zu vertiefen!

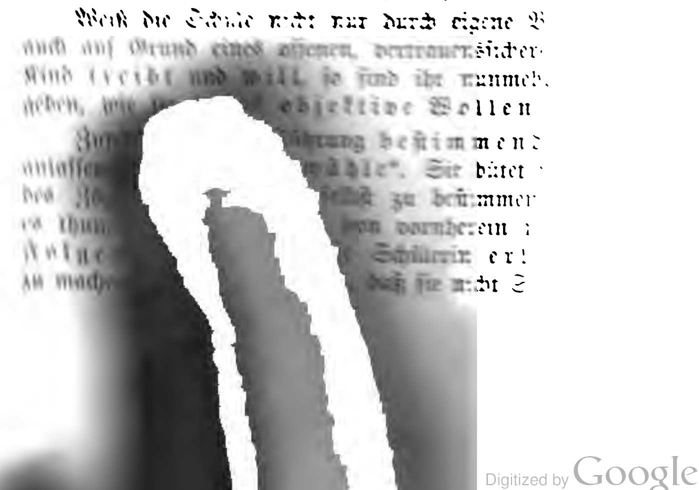
Nein, pädagogische Blätter müßten uni
richten sein, nicht geschrieben für den Fachmann, so
die Jugenderziehung angeht, für Eltern nicht zum le
nicht wissenschaftlich theoretische Abhandlungen dürften
len, sondern Aufsätze aus der pädagogischen Praxis
die pädagogische Praxis der Familie, damit Vater u
lichst viel von dem Geist verspüren, welcher den K
beseelt, dem sie ihr Liebstes auf viele Jahre anvert.

Oder sollten Mitteilungen: wie man in der
körperliche Pflege und Übung der Jugend, über d
Wesen der Kinderspiele, den Nutzen der heimatku
und Betrachtung unserer Heimat, über wertvolle
Sammlungen, über Schulreisen, über den Zweck
häuslichen Aufgaben und ihre Lösung, über geistige
liche Erholung, über Weiterbildung nach der S
Treiben und Thun der Kleinen in der Elementark
nicht von außerordentlichem Interesse für die geb
und den gewissenhaften Vater sein?

Ich bin überzeugt, daß derartige pädagogis
von dem Geiste der Liebe zur Jugend, gar manche
milie und Schule ebenen und gegenseitiges Vertra
alles zum Segen der Kinderwelt.

Ich bin auch überzeugt, daß der rechte Wi
zuruckkommen und es mancher tüchtigen Mutter
immer wieder angeregt und aufgefordert durch
zum Bedürfnis würde, den Miterzieher seines
um die gemeinsamen Wege und Ziele zu bestimm

Weiß die Schule nicht nur durch eigene B
auch auf Grund eines offenen, vertrauensvoller
Kind treibt und will, so sind ihr nunmeh
geben, wie [illegible] objektive Wollen



Zur [illegible] ührung bestimmend
umfassen [illegible] wählte". Sie bütet
des K[illegible] zu bestimmer
es thun [illegible] von vornherein
Neigu[illegible] Schülerin er
zu mach[illegible] daß sie nicht S

r
.l=

jen
.ınd
.iicht
ein
. und
aus
pielen
ängen,

Charak=
daß die
ar leicht=
end hal=
rauf, daß
tände, der
und Ge=
eharrlichkeit
nennt.
.le, Zufällig=
ir heute und
sich besonders
Mädchen bei
len Gedanken=
nur im Seelen=
iische Vorgänge
ıng des Gedächt=
narf beobachtende
Wollen bei den
es manchmal be=
nungen, die nicht
traut werden kön=
che. Denn solchen
Erzieher mit voller
n. Befehle würden
sbildung gekommen
r Tadel möge das
icht aber eine gleich
ıchen. Die Hinweise
de Erinnerungen an

Weil nun das Mädchen besonderen Hang zeigt, möglichst bald eine frühzeitige Festigkeit und Sicherheit im Urteilen und Wollen zu erlangen, so erwächst der Mädchenschule eine ganz außerordentliche Pflicht, dieser Hast zu begegnen. Dies ist auf zweierlei Weise zu erreichen: Erstens durch einen nicht zu bald abgeschlossenen Unterricht und zweitens durch einen Unterricht, der nicht an äußerlichen, oberflächlichen Dingen haftet und diese Dinge nur merken läßt, sondern der in die Tiefe steigt und das ganze Interesse und die innere Mitarbeit der Schülerin in Anspruch nimmt. Nur dadurch kann der Voreiligen und Oberflächlichen auf Schritt und Tritt ihre Unfertigkeit, ihre Mängel gezeigt und dadurch verhütet werden, daß der objektive Teil des Charakters zu früh zum Abschluß komme.

Von diesem pädagogischen Gesichtspunkte aus ist die Tiefe und die Dauer des Unterrichts für unsere weibliche Jugend zu bestimmen und nicht nach den Ansichten der urteilslosen Menge, wonach die künftige Frau so vieles, was geboten wird, für Haus und Küche nicht brauche, die Schülerin auch schon deswegen nicht, weil sie keine Examen zu machen habe. Als ob die innere Ausbildung und Erziehung des Menschen nicht mehr wert wäre, als eine Prüfung vor einem Staatskommissar! Diese Ansicht scheint allerdings die preußische Regierung nicht zu teilen, denn sonst würde sie das weise Urteil tüchtiger Schulmänner, daß die höhere Mädchenschule eine Ausbildungszeit von mindestens zehn Jahren braucht, nicht über den Haufen geworfen und zur Schulerziehung der Töchter gebildeter Stände neun Jahre als genügend betrachtet haben! Und denken wir noch einmal an die große Aufgabe, die der künftigen Frau — ich meine unter diesem Ausdruck nicht nur die Hausfrau, sondern immer auch die Nichtverheiratete — im Dienste der Familie und des Staates, der Religion und des praktischen Lebens zufällt, so ist das Streben der heutigen Mädchenschule, der heranwachsenden Jungfrau eine Bildung zu geben, die an Wert und Bedeutung derjenigen des Jünglings um nichts nachstehen darf, nur zu billigen und zu schätzen!

Also die Mädchen recht lange als Kinder erhalten, die sich für die bildenden Gaben des Unterrichts interessieren und nicht zu früh Kopf und Herz mit nichtigen Dingen dieser Welt anfüllen, das ist Aufgabe der Schule, der Führung. Neben dem Unterricht gelingt ihr und der Familie das durch „den Druck, in welchem der Zögling gehalten wird; die untergeordnete Stellung, welche man ihm seinem Alter gemäß giebt; insbesondere die Versagung der Freiheit zum Handeln ohne Erlaubnis und nach eigenem Belieben. Eher ist zu begünstigen, daß jugendliche Zeitvertreibe, selbst kinderhafte Spiele sich ungewöhnlich verlängern."*) Gilt es in allen Familien noch als

*) Herbart II, S. 589.

passend, daß die Mädchen lange mit ihren Puppen spielen? oder müssen sie da und dort weichen, weil so mancher eitle Vater die kluge Tochter frühzeitig mit Gesprächen über Politik, Kunst und Wissenschaft auszeichnen muß, wodurch er sie aus dem Paradiese der Kindheit allzubald vertreibt, naseweis und altklug macht.

Wenn aber in so manchen Schulen kindliche Spiele zwischen oder nach dem Unterricht von den Mädchen vorgerückter und hoher Klassen besonders gepflegt werden, so wolle man das nicht belächeln oder als unpassend und kindisch ansehen, sondern darin ein Mittel erkennen, das mithelfen muß, der Blasiertheit, dem Dünkel und der Frühreife entgegenzuarbeiten. Ja, von diesem Standpunkte aus werden wir nicht müde, den im letzten Kapitel erwähnten Spielen an freien Nachmittagen im Schulgarten, den Klassenspaziergängen, heiteren Ausflügen, frohen Schulfesten das Wort zu reden.

Ist also einesteils zu sorgen, daß die objektive Seite des Charakters nicht zu früh ihren Abschluß finde, so auch andererseits, daß die Bahn, auf der sich der Wille bewegt, nicht willkürlich oder gar leichtsinnig verlassen werde. Dadurch wird die Führung der Jugend *haltend*: *anhaltend* oder *abhaltend*. Sie achtet darauf, daß der Zögling nicht wetterwendisch in der Wahl der Gegenstände, der Beschäftigungen und Spiele, dem Umgang mit Freunden und Genossen hin und her schwanke. Sie sorgt also für jene Beharrlichkeit des Wollens, die man *Gedächtnis des Willens* nennt.

Dieses verhindert, daß der Mensch durch Launen, Einfälle, Zufälligkeiten hin und her geworfen wird, und bewirkt, daß er für heute und morgen merkt, was er gestern wollte. Dieser Aufgabe hat sich besonders die Mädchenschule zuzuwenden, weil das heranwachsende Mädchen bei der Leichtigkeit seiner Gemütsbewegungen, seinem schnellen Gedankenrhythmus, seinem Hang zum Wechsel, der freilich nicht nur im Seelenleben seinen Grund hat, sondern mehr noch auf physische Vorgänge hinweist, weniger günstige Bedingungen zur Ausbildung des Gedächtnisses des Willens mitbringt als der Knabe. Jeder scharf beobachtende Lehrer an Mädchenschulen weiß, daß Fühlen und Wollen bei den lebhaften, reizbaren Naturen innerhalb eines Jahres manchmal bedeutenden Schwankungen unterworfen sind, Erscheinungen, die nicht genau genug dem erwähnten Individuenbuche anvertraut werden können, damit man ihnen nicht willenlos gegenüberstehe. Denn solchen natürlichen, nicht krankhaften Vorgängen muß der Erzieher mit voller Klarheit, mit Geduld und Teilnahme entgegentreten. Befehle würden wenig ausrichten, weil die Zeit der eigenen Willensbildung gekommen und die des blinden Gehorsams vorüber ist. Der *Tadel* möge das Falsche treffen und das Richtige hervorheben, nicht aber eine gleich tiefgehende Wirkung wie der *Beifall* beanspruchen. Die Hinweise auf das, was recht gethan wurde, anteilnehmende Erinnerungen an

die besseren Seiten des Willens, der Appell an das Taktgefühl des Mädchens werden dasselbe weit besser von Zerfahrenheit und Schwanken ab- und zur Stetigkeit anhalten, als Druck und Strafe. Sehr treffend sagt der ehrenwerte alte Niemeyer: „Das erste Studium richte der Erzieher auf das entschiedene Gute, was in dem natürlichen Charakter dessen liegt, den er erziehen soll. Das zu erhalten, zu befestigen, zur Tugend zu erheben und gegen alle Gefahren zu schützen, sei sein unablässiges Bestreben. Dies muß gleichsam den Ton seiner ganzen Erziehungsmethode stimmen. Auch bei dem schon verzogenen und verdorbenen Zögling achte er darauf und suche es, wenn auch schon mancherlei Unkraut daneben aufgeschossen wäre, hervorzuziehen. Denn von diesem Punkte muß die fernere moralische Ausbildung ausgehen." Und Herbart fährt fort: „Fühlt der Zögling, daß man sich an das Bessere in ihm wendet, und kommt alsdann einige Gefälligkeit hinzu, wie der gebildete Ton des Umgangs sie mit sich bringt, so wird es um so folgsamer sein, je mehr Gedächtnis des Willens in ihm ist."

Eine Voraussetzung ist freilich nötig, daß nämlich das rechte Verhältnis zwischen Lehrer und Schülerin besteht. Er muß dieser als Wohlthäter, als Autorität und Freund gegenüberstehen, mit dem in Frieden zu leben ihr Bedürfnis und Lust ist. Kalte und gleichgültige Lehrer, vor allem aber hochmütige und egoistische Naturen, die es unter ihrer Würde halten, mit ihren Schülerinnen ein wirkliches Freundschaftsverhältnis einzugehen, in dem Wohlwollen der Grundton ist, haben nichts zu nehmen; die entgegengesetzten Erzieher jedoch wissen, wie viel sie durch die in Blick und Ton ausgesprochene Zufriedenheit oder andernteils durch den zeitweiligen Abbruch des freundschaftlichen Verkehrs ausrichten.

Mehr als gegen das Schwanken des Willens hat die haltende Führung einen Kampf gegen den Leichtsinn zu bestehen, „der sich im Vergessen, in der Unordnung, Unstetigkeit, in den sogenannten Jugendstreichen zeigt" (Herbart). Leichtsinn ist das Gegenteil vom Gedächtnis des Willens. Er bedenkt nimmer die Folgen und vergißt, was er versprach. Ist es aber erst so weit gekommen, daß er sich in seiner Zügellosigkeit gefällt, dann setzt er trotz Schranke und Strafe alles daran, um gedanken- und willenlos zu treiben, was gegen Ordnung, Gewohnheit, Sitte und Gesetz ist. Diesem gefährlichen Zustande gegenüber hat die haltende Zucht meist das Spiel verloren.

In den allerfrühesten Jahren, da der Leichtsinnige noch gar keinen eigentlichen Willen hatte, hätte sie eingreifen müssen, und noch besser, wenn die pädagogische Polizei in den unteren Klassen und der Kinderstube ihre Schuldigkeit gethan hat, daß sie einen unbedingten Gehorsam anerzog, der den Widerspruch nicht kennt. Auf keinen Fall aber

wolle die Führung dem Leichtsinnigen gegenüber mit Vernunftgründen kommen und disputieren, sondern durch die Gewöhnung, das Verfehlte sofort und auf der Stelle zu ändern, und durch eigene eiserne Festigkeit und Gleichförmigkeit alle Gelegenheiten, vom rechten Wege abzuschweifen, vermindern, ja auch fühlbare Strafe nicht scheuen. —

Die bequemen Naturen wird die Führung weniger ab= als anzuhalten haben. Sie muß jene in ihrer Trägheit aufstören, zum Anschluß an Genossinnen und Bekannte, zu Spiel und körperlichen Bewegungen, zu Arbeit und vielleicht gar Erholungen, zu Beschäftigungen mit Büchern und Naturobjekten und sonstigen Dingen anfeuern. Das sind diejenigen, die keine ausgesprochene Individualität haben, in ihrem Betragen und der Aufmerksamkeit sich meist passiv verhalten, nichts Rechtes wollen und treiben. Freilich muß die anhaltende Führung ihnen gegenüber mit großer Sorgfalt darauf achten, ob die Unlust zum Wollen und Handeln nicht in Krankheit, leiblicher Schwäche, mindestens körperlicher Indisposition ihren Grund hat; nirgends mehr als in unsern Mädchenschulen ist in dieser Hinsicht die größte und taktvollste Schonung am Platze.

Ein ungerechtfertigtes übertriebenes Antreiben zur Arbeit, zu Aufmerksamkeit und Stellungnahme zu Sachen oder Personen würde nicht nur körperliche Gefahren nach sich ziehen, sondern auch eine gerechte Verbitterung gegen Schule und Erzieher erzeugen. Ist diese aber groß gezogen, dann ist's vorbei mit unserer Erziehung!

Andererseits darf aber die anhaltende Führung auch den weniger robusten Naturen gegenüber nicht in jene schwächliche, verzärtelnde Manier verfallen, die alle Selbstüberwindung der Schülerin untergräbt, wodurch deren physische und psychische Kraft vollends geschwächt wird. Sie muß mit scharfem Blick beobachten, wieweit die Kräfte einer jeden reichen, diese nicht überanstrengen, doch aber zu stählen suchen, auf daß die bedauernswerte Erscheinung, daß in kränklichen und schwächlichen Konstitutionen sich gar zu leicht Eigensinn, Trotz und Halsstarrigkeit ausbilden, nicht allgemein werde. Die rechte Liebe zur Jugend, die von Schwäche ebenso weit entfernt ist als von Härte, wird auch hier den rechten Weg zeigen!

Bisher war immer von der Ausbildung der objektiven Seite des Charakters die Rede: von einem Wählen und Festhalten des Gewollten. Das Kind macht in dieser langen Zeit seine Erfahrungen über den Wert und Unwert der Dinge für die eigene Person; es bildet allgemach Regeln, nach denen es seine Spiele, die Beschäftigung, den Erwerb, den Verkehr und Umgang, seine Arbeit und Erholung einrichtet; es gründen sich nach und nach Ehrenpunkte, persönliche Neigungen, Maximen und endlich sogar Grundsätze, wonach das herangereifte Kind sein Thun betrachtet und mißt.

Das sind diejenigen Jahre, in denen die Jugend mit Gründen, Entschuldigungen und Verteidigungen sofort bei der Hand ist, wenn wir sie wegen ihrer Handlungsweise zur Rede stellen; wo sie nicht mehr unbedingt gehorchen will, wie früher, sondern numehr einen Gehorsam entgegenbringt, dem der eigene freie Wille zur Seite steht und der die eigene Einsicht voraussetzt. Es regt sich der subjektive Teil des Willens. Diese Zeit tritt, wie schon erwähnt, infolge der schnelleren Entwickelung des Mädchens bei diesem früher als beim Knaben ein, sodaß sich in der Mädchenbildungsanstalt die Schulpolizei eher zurückziehen muß als in Knabenschulen.

Es beginnt jetzt die Jugend sich selbst zu führen. Dabei muß sie aber unterstützt werden, denn bei Beurteilung des eigenen Thuns laufen noch genugsam Fehler unter; den sittlichen Wertschätzungen fehlt die Reife, daher sind Korrekturen notwendig; die Sicherheit und Festigkeit im Entschließen und Wollen ist zu unentschieden, sodaß die Jugend noch nicht auf eigenen Füßen stehen kann. Sie bedarf daher einer ganz besonderen Führung: der regelnden.

Diese regelnde Führung bindet nicht durch Befehle, sie zwingt nicht durch Strafe, sie kettet nicht an das Gängelband, „sie sucht nicht eine fremde Thätigkeit anstatt der eigenen dem Zögling einimpfen zu wollen" (Herbart), denn dadurch würde sie den freien Willen unterbinden und die Ausbildung eines wirklichen Charakters schon im Keime ersticken, sondern sie hilft nur der Jugend, wenn diese nicht richtig erkannte, was recht und billig ist, was Wohlwollen und innere Freiheit fordern; regelnd, ordnend, berichtigend, billigend, mißachtend überwacht sie das nach Vorsätzen, Maximen oder schon Grundsätzen selbstbestimmte Wollen und Handeln. Ein schweres Geschäft, vielleicht das schwierigste in der Erziehungsarbeit. Denn es fordert vom Lehrer, von Vater und Mutter, daß sie Freiheit gönnen und doch die Jugend sich nicht selbst überlassen; daß sie ihr die Selbstbestimmung nicht rauben und doch die Korrektur des Fehlerhaften keinen Augenblick zurückhalten; daß die Führung nicht lästig falle oder gar niederdrückend wirke und den Ton der früheren pädagogischen Polizei annehme — namentlich nicht dem herangewachsenen Mädchen gegenüber — und doch wiederum die Überordnung des Erziehers fühlen lasse. Sie ist zum andern so sehr schwer, weil das Kind ganz seiner eigenen Individualität entsprechend geführt werden muß. Also heißt's, Kenntnis haben vom inneren Leben eines jeden einzelnen, ablauschen die Regungen des Gemütes, studieren die Interessen des Kopfes und Herzens, aber auch die körperlichen Zustände, weil sie gar zu maßgebend sind für das geistige Werden! Wer das eine Kind geradeso erziehen will wie das andere, wird nicht weit kommen.

Die regelnde Führung wird ferner so schwierig, weil es ihre Pflicht ist, auf des Kindes Gründe und Scheingründe, die es für sein Thun und Lassen uns entgegenbringt, einzugehen; nicht aber darf sie dieselben ignorieren oder gar durch Machtsprüche oder Strafen zurückdrängen. Denn weil das Kind jetzt reif geworden ist, seine Handlungsweise nach gefaßten Regeln zu bestimmen, zu begründen und zu beurteilen, so muß es sich auch verteidigen dürfen; der Erzieher soll daher auf Rede und Gegenrede eingehen. Wie sollte sonst auch der Mensch zu freier eigener Meinung und innerer Kraft kommen?

Nur sehe sich der Erzieher vor, daß er eine Achtung gebietende Stellung einnehme und sich in seiner Lehre und seinem Thun durch Festigkeit auszeichne, denn es wird bei den erwähnten Aussprachen mit der Jugend zu Situationen kommen, in denen es manchmal schwer wird, sie zu überzeugen. Trotzdem möge er sich aber nicht etwa verletzt fühlen, wenn man ihm entgegenhält, daß man seine Grundsätze oder Forderungen nicht zu verstehen im stande sei, sondern sich die Sache anders denke. Derartige Gegensätze der herangereiften Jugend haben nichts mit böswilligem Trotz oder hinterlistiger Widerspenstigkeit, die Fallen stellt, zu thun — vorausgesetzt natürlich, daß das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling ein gesundes und wahres ist — sondern sie sind nur der Ausdruck des im Laufe der Jahre fast mündig gewordenen eigenen Willens. Man kommt auch bald dahinter, ob Aufrichtigkeit vorhanden ist oder ob derartige Auseinandersetzungen von der Jugend gesucht werden, um zu streiten oder Verlegenheiten zu bereiten. Im letzteren Falle hat man gründliche Mittel, um energisch abzuhelfen. Bei allen wahren Naturen aber freue man sich, wenn jene freien Willensäußerungen und Beurteilungen vorhanden sind, denn sie weisen den Weg zum Charakter, und je intensiver sie sind, desto mehr sittliche Kraft verraten sie.

Ich sehe sie noch vor mir: ein Mädchen in oberer Klasse, gesund und kräftig, intelligent und lebhaft im Unterricht, entschieden im Handeln, bestimmt im Reden und Auftreten, wie ihr Auge und Mienenspiel, nicht selten begleitet von der Bewegung der Hand, oftmals im Unterricht verrieten, daß sie in manchen Dingen, die sich auf das Verhalten gegen Mitmenschen bezogen, anderer Ansicht war und dieser Ansicht offenen, ehrlichen Ausdruck gab, wenn auch zuweilen polternd und ungestüm. Wer nun die Jugend nicht harmlos ansieht und nicht versteht, was in so einer jungen Seele vorgeht, kann dort feindliche Angriffe wittern, wo sittliche Keime, die der Unterricht und das Leben pflanzten, aufsprießen und nunmehr Frucht bringen wollen. Das rechte Eingehen auf jenes Mädchen hat dieses fast immer beruhigt und in die richtigen Bahnen geleitet, das Vertrauen zum Lehrer ist nicht etwa gesunken, sondern entschieden gestiegen. —

Freilich wird es nicht immer gelingen, die gefaßten falschen Meinungen der Schülerin zu zerstreuen und sie zu besserer Einsicht zu führen. In solchen Fällen wird der rechte Kenner der Jugend weder in Zorn oder Erregung geraten, noch zu Tadel oder Strafe greifen, denn er hütet sich, zu verbittern und Gegensätze heraufzubeschwören, die stets zerstörend wirken. Mit aller Ruhe wird er die Sache bis auf weiteres auf sich beruhen lassen und die Schülerin darauf hinweisen, daß ihr zum rechten Verständnis der Dinge die Kenntnisse noch fehlen, sodaß der fernere Unterricht sie eines Besseren belehren werde. Nun muß sich freilich der gewissenhafte Lehrer solche Fälle im Individuenbuche anmerken, um seiner Zeit im Unterricht oder Umgang die bereichernden Gedanken zu geben, nicht aber den Dingen ihren Lauf lassen, mag er hintreiben, wohin er wolle.

Noch einmal sei betont, daß gerade dem jungen Mädchen, das so schnell und trotz fehlender Kenntnisse und Erfahrungen voreilig so gern Urteile fällt und sich und ihr Thun mit sogenannten Grundsätzen umschanzt, die oft genug nur von Hörensagen, aufgelesen und noch lange nicht ausgereift sind, ein außerordentlich in die Tiefe gehender, möglichst lang andauernder Unterricht nötig ist. Wiesen wir schon oben diejenigen zurück, welche meinen, die Frau brauche nicht die tiefe, durchgehende Bildung des Mannes, sondern sie komme mit dem „gesunden Menschenverstand“ durch die Welt, Ansichten, denen man sogar in den sogenannten gebildeten Frauenkreisen begegnet, so muß hier außer jenen Gründen ganz besonders auch wegen der tüchtigen, gesunden Charakterbildung der Frauen der höheren Mädchenschule unbedingt Recht gegeben werden, wenn sie sich in der Gegenwart bemüht, in ihrer Zielsteckung immer höher zu gehen, in ihrem Unterricht immer gründlicher und umfassender zu werden. Dieser wird so manche „Unbescheidenheiten“, denen man in den Reihen herangewachsener Mädchen da und dort begegnet, ganz gewiß heilen, besonders wenn das Haus mit der Schule Hand in Hand geht und nicht die Interessen der Fünfzehn- und Sechszehnjährigen schon auf Gebiete lenkt, die diesem Alter noch fremd bleiben müßten. —

So werden der Unterricht und die Erfahrung, also die Erweiterung und Bildung des Gedankenkreises, die besten Helfer der Führung. Zu dieser selbst wieder zurückkehrend, fordern wir von ihr unbedingte Konsequenz des Erziehers in Haus und Schule.

Es liegt auf der Hand, daß ein Schwanken des Erziehers in seinen Ansichten und Grundsätzen, in seinen Anordnungen und Bestimmungen für den Unterricht, in seinem Einhalten der Schulsitte und Hausordnung von gefahrdrohenden Folgen begleitet sein muß. Seine Gleichförmigkeit in allen Dingen, die nichts gemein hat mit der Pedanterie,

muß einer Klasse, einer Schulgemeinde und Familie als unverrückbar der Jugend vor Augen stehen. „Insbesondere darf er nicht die Klage veranlassen: man wisse nicht, wie man es ihm recht machen solle; er sei unzufrieden, was man auch thun möge. Kommt es dahin, so ist seine jedesmalige Laune das Erste, was die Zöglinge, ähnlich dem Wetter, beobachten und einander mitteilen. Die üble Laune wird gefürchtet, die gute Laune für zudringliche Bitten benutzt. Die Zöglinge suchen den festen Punkt, der sie halten soll, zu bewegen, und das mindeste Gelingen ernährt ausschweifende Hoffnungen.“*)

Es ist also nicht nur dem glatten Gange des Unterrichtsbetriebes, sondern erst recht der Führung nicht einerlei, ob die bestehenden Bestimmungen für immer oder nur dann und wann gelten; ob man heute auf Pünktlichkeit achtet und sich ihr unterwirft, morgen aber nachlässig ist; ob man die gegebenen häuslichen Arbeiten das einemal ansieht, das anderemal vergißt; ob man das eine Semester lang bei Anfertigung schriftlicher Aufgaben und Haltung der Hefte ein Auge zudrückt und im nächsten Halbjahre Strenge walten läßt; ob man zeitweise den Unterricht mit sichtlicher Wärme erteilt und sich's ein andermal ebenso sichtlich bequem macht; ob man die einen Schülerinnen, vielleicht die weniger begabten, sei es mit materiellen oder geistigen Gütern, hart und die andern mit feiger Milde behandelt, statt unantastbar gerecht zu sein; ob man heute unter dem Drucke übler Stimmungen rauh und barsch, morgen aber heiter und fröhlich ist, statt sich so weit zu bemeistern, eine möglichst gleichmäßige Temperatur in die Klasse zu bringen.

Niemand besser als die gereifte Jugend erkennt unsere Charakterschwächen, denn solche sind es und nicht etwa nur kleine Nachlässigkeiten, auf die nicht viel ankomme. Man braucht freilich nicht zu fürchten, daß wir damit zur Nachahmung reizen könnten! Im Gegenteil! Sie wirken abstoßend, denn sie erscheinen der Jugend lächerlich, wenn nicht gar widerwärtig oder unwürdig.

Also von Nachahmung ist keine Rede. Aber diese Schwächen vernichten unsere Autorität und untergraben somit den hebenden Einfluß, den die regelnde Führung von dem edlen Beispiele des Erziehers fordert. Wir wollen uns nicht einbilden, erziehlichen Einfluß auf die Jugend zu haben und durch unsern bloßen Beifall oder Tadel ihre Ansichten und Grundsätze befestigen und läutern zu können, wenn wir uns nicht unbedingt selbst treu sind, namentlich im Kleinen. Die Klasse wird uns freilich deshalb den Gehorsam nicht aufkündigen, sie wird sich sogar äußerlich gut halten und sich den Anordnungen fügen. Das aber alles nur infolge des Druckes der Schulpolizei! Und somit läuft viel blenden-

*) Herbart II., S. 586.

der Schein unter; das innere Sein und Werden der Jugend aber ist kaum beeinflußt. Jetzt aber reden wir nicht mehr von Druck und äußerem Gehorsam, sondern von einem unmittelbaren erzieh- lichen Einfluß des edlen Beispieles einer treuen Persönlichkeit.

Die Konsequenz in der Führung hat nicht nur den Vorteil, daß die Klasse stets weiß, woran sie ist und Zweifel am Denken und Thun des Lehrers nicht aufkommen läßt, daß ferner die Jugend durch die Kraft des guten Beispiels von selbst in die guten Bahnen hineingeleitet wird, sondern sie besitzt noch eine Macht eigentümlicher Art: die Jugend weiß, daß man sie heute behandelt wie ehedem, daß man ihre Vorzüge und Fehler kennt, daß man in das Innere schaut.

Und dieses Gefühl, erkannt zu sein, erweckt Achtung und Vertrauen zu der sich gleichbleibenden und wohlwollenden Führung. Wo dieses Gefühl herrscht, können versteckte Heuchelei, Schmeichelei und Lüge kaum Boden fassen, aber edle Regungen werden keimen und fest werden. Man sagt in solchen Fällen wohl, daß der Erzieher das Gewissen der Jugend geworden sei, nach dem sie ihr Thun gern bestimme und bei dem sie in allen Fällen zuerst Rats erhole, nicht immer aus dem Munde seiner Person, sondern bei deren ganzen Art zu denken und zu handeln. Wer es in seiner Erziehungskunst dahin gebracht hat, der braucht wenig zu tadeln, zu schelten oder zu strafen und damit das Gemüt der Schülerin zu erschüttern.

Und mit dieser Ruhe des Gemütes hat es eine eigene Bewandtnis. Denn nur in einem ruhigen Gemüte finden die edlen Keime der Führung eine fruchtbare Stätte. Ganz besonders gilt dies von einem solchen, das frei ist von Leidenschaftlichkeit. Der Leidenschaft fehlt die Besonnenheit; sie gestattet keine klare Auffassung der Dinge; sie läßt nicht mit sich reden; sie vergißt sich jeden Augenblick selbst. Die gewöhnlichsten Ursachen der leidenschaftlichen Begehrungen und Aufgeregtheit liegen in dem Bedürfnis nach Nahrung, körperlichen Bewegungen und dem Wechsel zwischen Arbeit und Erholung. Besonders reden die letzteren Bedürfnisse eine ernste Sprache zu den Erziehern der weiblichen Jugend.

Es liegt in der Beweglichkeit der geistigen Natur, wie in der Zartheit des Körpers, insbesondere des sensiblen Nervensystems des Mädchens begründet, daß sie des öfteren Wechsel zwischen Stillsitzen und Gehen, Arbeit und Spiel, ja selbst zwischen den verschiedenartigen Unterrichtsobjekten bedarf. Unlust, Verstimmungen, innere Aufregungen, die sich bis zur Leidenschaftlichkeit steigern können, werden geradezu großgezogen, wenn man in dieser Hinsicht nicht mit rücksichtsvoller Schonung der weiblichen Eigentümlichkeit entgegenkommt.

Das Mädchen kann nicht ununterbrochen Stunden lang an Arbeit und Schulbank gefesselt werden, ohne daß man ihr durch Bewegung einigen Wechsel gönnt und somit fortwährend den wohlthuenden und

beruhigenden Ausgleich in die Stimmungen herbeischafft. Denn wenn wir in den letzten Unterrichtsstunden eine gewisse Herabgestimmtheit des Geistes beobachten, so wolle man nicht glauben, daß dies nur körperliche Müdigkeit und daraus hervorgehender Mangel an geistiger Empfänglichkeit sei, sondern es ist vielfach Unbehagen der Seele und unruhige Gemütslage, nicht hervorgerufen durch die Menge der Arbeit, sondern durch das Einerlei. Aus der Praxis erkennt man gar zu deutlich die Vorteile, welche die freie Bewegung zwischen allen Unterrichtsstunden in den Pausen, die nach dem Ende des Vormittags zu immer größer werden, bieten, nicht minder die Einrichtung, daß die technischen Fächer nicht nur auf den Nachmittag, auch nicht nur an das Ende der Arbeitszeit verlegt werden, sondern zwischen den sogenannten wissenschaftlichen Stunden ihren Platz finden, und endlich, daß man die vornehmlich den Verstand anstrengenden Lehrstunden an den Anfang des Vormittags legt und diese ebensowenig wie mehrere Sprach- und Religionstunden unmittelbar hinter einander hält. Der nach pädagogischen Überlegungen ausgearbeitete Stundenplan zeigt uns den Wechsel zwischen Sprachstunden und technischen Fächern, zwischen Realien und den Gebieten, die sich mehr an Herz und Gemüt wenden. Freilich die heute hie und da Mode gewordene Konzentrationsidee, die sich darin gefällt, alles möglichst auf einen Punkt zu vereinigen, wird in unserm Wechsel der Dinge eine Versündigung an der Einheit der zu erziehenden Persönlichkeit erblicken. Dieser Vorwurf ist zu ertragen! Meinen wir doch, daß die geschlossene Persönlichkeit nicht durch die künstlichen Konzentrationsmittelchen erzielt werde, daß aber allen Ernstes für die körperliche Gesundheit, die geistige Frische und die ruhige Gemütslage gesorgt werden müsse, und dabei hilft der Wechsel wesentlich.

Nicht minder wichtig ist für die regelnde Führung die Fürsorge, die wiederum den Mädchenerziehungsanstalten besondere Pflichten auferlegt, durch *häusliche Arbeiten die Zeit der Schülerinnen nicht bis auf den letzten Tropfen aufzuzehren*. Einerseits gilt es, die Gesundheit zu schonen, andernteils den Mädchen Muße zu lassen für freie Beschäftigung mit Dingen, wozu bestimmte persönliche Interessen sie führen.

Die Schule soll nimmermehr glauben, daß sie allein bilde und erziehe. Die freie Arbeit des einzelnen für sich und an sich thut es mit ihr in hohem Maße. Darum darf eine jede Schule ihre Schutzbefohlenen nicht nur für sich in Anspruch nehmen, wenn sie freies Interesse und Individualität nicht geradezu erdrücken will. Die Hingabe an eigene Liebhabereien, der Umgang mit der Natur, die unterstützende Arbeit der Mädchen im Haus für Mutter und Geschwister, die Pflege der Künste — nur nicht der frühzeitigen Poeterei, die noch nicht reif gewordene und durchgebildete Naturen gar zu leicht

zu ungesunder Schwärmerei und blasierter Schöngeisterei führt, welche der weiblichen Jugend nicht selten beißenden Spott eingetragen hat — beanspruchen entschiedene Berücksichtigung seitens der Schule, damit Bedingungen geschaffen werden, unter denen das Gemüt von mancherlei Mißbehagen, Spannungen, Gedrücktheit oder gar leidenschaftlichen Strebungen abgelenkt werde, die gar zu leicht durch unaufhörlichen Druck überhäufter Schularbeit eintreten. Weil nun das Mädchen wegen geringerer physischer Kraft leichter in solche Stimmungen geworfen werden kann als der Knabe, so müssen Mädchenschulen die häuslichen Arbeiten mit weiser Umsicht beschränken, nicht etwa, wie oberflächliche Urteile mannigfach lauten, weil ein Knabe aus Furcht vor dem Examengespenst mehr lernen und wissen müsse, sondern weil es sich um Erhaltung der körperlichen und geistigen Gesundheit handelt.

Bei der bisher besprochenen Aufgabe und dem Verfahren der Führung wurde die Heranbildung einer charakterfesten religiösen und sittlichen Persönlichkeit als Ziel ins Auge gefaßt. Die Elemente zum Aufbau eines solchen Charakters gewinnt man, wie sich nun rückblickend auf das Gesagte ergiebt, durch Erfahrung und Umgang mit der Familie, der Gesellschaft, dem Erzieher und in ganz besonderem Maße mit großen Vorbildern, die der Unterricht in einer langen Reihe von Jahren bietet. Die Schule muß aber die herrlichen Ideen und Interessen, womit sie die jugendliche Seele bereichert und veredelt, umzusetzen helfen in That und Handlung. Das ist die Aufgabe der Führung. Wir fanden Maßregeln und Mittel, womit die Führung „für jede der sittlichen Ideen durch Erhaltung des kindlichen Sinnes, durch Beifall und Tadel, durch Erinnerung und Warnung, durch zutrauliches Emporheben der sittlichen Selbstmacht einen eigenen Beitrag zu dem Ganzen der Bildung geben muß.“*)

Vorgezeichnete Erziehungsschablonen und Einzelrezepte freilich, wie der Lügner und der Wahrhaftige, der Leichtsinnige und Gewissenhafte, der Bösartige und Wohlwollende, der Hartherzige und Teilnehmende behandelt sein wollen, giebt es nicht. Jede Individualität bietet ihre eigenen Angriffspunkte, und diese muß die pädagogische Kunst durch Beobachtung und Studium der Kinder, namentlich aber d u r c h U m g a n g mit ihnen aufsuchen, damit sie dort einsetzen kann.

Von diesem Angriffspunkte aus wird die Kraft der Führung entweder h e b e n d oder d r ü c k e n d einwirken, sodaß sich die erwähnten beiden Mittel ergeben: B e i f a l l oder S t r a f e.

Das beste ist der Beifall, der nicht immer lautes Lob sein soll, ja in Mädchenschulen es oft nicht sein darf, um der leicht erregbaren Eitelkeit und Selbstgefälligkeit zu begegnen. „Durch den verdienten Beifall zu erfreuen, ist die schöne Kunst der Zucht (Führung). Nicht

*) Herbart I, S. 508.

eher kommt sie in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zögling sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat, als eine Minusgröße allein zu stehen; er muß nur den schon gewonnenen Beifall zum Teil aufzuheben drohen. So fühlt auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe, welcher zur Achtung für sich selbst gekommen war, und hiervon etwas zu verlieren fürchtet. Ein anderer nimmt sich, wie er sich findet; und der bloß getadelte Zögling wird ungehalten, wenn ihn der Erzieher nicht nehmen will, wie er ist. Wo bloßer Tadel wirkt, da hat das Selbstgefühl vorgearbeitet."*)

Wo aber offenbare Übel sind, wolle die Führung das Auge nicht feige oder gewissenlos zudrücken, sondern den Feind durch Druck, die Strafe, bekämpfen. Diese steht im Gegensatz zu der obigen Strafe der Schulpolizei, denn sie bezweckt moralische Besserung. Darum fordert sie, bevor sie verhängt wird, zu Betrachtungen sittlichen Inhaltes auf und wendet sich an das moralische und religiöse Gewissen der Schülerin. Diese muß die Einsicht erlangen, daß sie gefehlt.

Jetzt redet die Führung eine ernste Sprache, denn nicht ist Zeit, ängstliche Rücksicht auf das vorgerückte Alter der Schülerin zu nehmen, in dem sie sich beleidigt oder wohl gar verletzt fühlen könne. Jetzt gilt es, mit der ganzen religiösen und sittlichen Entrüstung die Wahrheit ungeschminkt und gründlich auszusprechen, denn es handelt sich um das Sittliche und Heilige, wo jeder Fehler um Gottes Willen nicht bemäntelt sein darf. Jetzt ist das Moralisieren, das wir oben als Maßregel der pädagogischen Polizei verwarfen, an seinem rechten Platze, denn die Schülerin ist reif geworden, sittlichen Betrachtungen innere Einsicht entgegen zu bringen.

Eine Voraussetzung ist bisher immer gemacht worden, ohne die alle Beeinflussungen der Charakterbildung, alle Hülfsmittel, wie Strafe, Tadel, Lob und Beifall, mit einem Worte die gesamte Führung nur geringen Erfolg werden aufweisen können: Das ist das Vorhandensein einer führenden Persönlichkeit, deren inneres Sein und Wesen Stimmung und Gepräge durch pädagogisches Denken, Fühlen und Wollen erhält.

Hier begegnen wir uns wieder mit den ersten Blättern, wo wir lasen, daß die Macht der Familienerziehung begründet ist in Subjektiven, in der Person von Vater und Mutter.

Wir sagten: es wurzelt alle pädagogische Kraft und Wirkung in ihrem letzten Grunde nur in dem persönlichen Einfluß. Drum werden die besten Methodiker, die scharfsinnigsten pädagogischen Theo-

*) Herbart I, S. 491.

retiker und die tüchtigsten fachwissenschaftlichen Specialisten mit all ihrem Wissen und Können nicht das leisten, was die pädagogisch durchgebildete Persönlichkeit vermag. Viel geben jene von ihren Schätzen, ihr Unterricht zeichnet sich durch Disziplin und Methode aus, aber das eine, was der Jugend not ist, können sie nur dann austeilen, wenn die Gewalt des persönlichen Einflusses hinzukommt.

Respekt vor der Majestät der Kindesseele, Selbstaufopferung und Pestalozziliebe kennzeichnen die wahre Erzieherpersönlichkeit. Eine solche sucht sich innerlich so umzugestalten und der Jugend so anzupassen, daß sie im Verkehr mit ihr spricht, denkt, fühlt wie diese, daß sie aber anderseits auch wiederum durch Lehre, Thun und Umgang zum Gewissen der Jugend wird.

Dahin kann uns nur eine aufrichtige pädagogische Selbsterziehung führen. So lange es freilich nicht zu erreichen ist, daß unsere akademische Jugend und junge Lehrerwelt eine Schule der pädagogischen Erziehung des innern Menschen durchmachen muß — ein Ideal, dem Stoy sein Leben weihte —, sondern so lange sie nicht mehr als Einführung in Methode und Aneignung technischer Kunstgriffe im wesentlichen mit auf den Weg der Praxis erhält, so lange werden unsere Schulen noch zu viel vom Charakter der Lehranstalten behalten, statt durchaus Erziehungsstätten zu sein. Und so lange bei Anstellungen noch das Papier, das der Lehrer nach Absolvierung des Staatsexamens auf der Universität in die Tasche steckte, maßgebend ist und nicht die Person, so lange verzichten wir selbst auf die Anerkennung der Würde und Hoheit unseres Berufes, des verantwortungsvollsten, den es giebt.

Überlassen wir es dem Bureaukratismus am grünen Tische, sich nach dem abzuschätzen, was er zum Examen einlernte! Wir brauchen mehr als Wissen, denn wir stehen mitten drin im Leben der Jugend: suchen wir unsern Wert in dem, was wir sind, um das Leben dieser selbigen Jugend zu gestalten.

Somit bestimmt sich unsere Fortbildung nicht allein durch eine Bereicherung unserer Fachwissenschaft, sondern mehr noch durch eine unausgesetzte pädagogische Umformung unseres Wissens, d. h. Indienststellung und Nutzbarmachung unseres geistigen Besitzes für die Jugend, durch Befruchtung unseres Denkens und Fühlens mit der Achtung vor dem Kinde, durch Schärfung unseres pädagogischen Gewissens. — Dieses Einsetzen unserer ganzen Person für die edelsten menschlichen Pflichten, für die Erziehung des Nachwuchses der Nation, wird uns einzig und allein zu dem Ideal emporheben, unter dessen Einfluß wir nicht nur zu geschickten Lehrern, sondern was noch mehr sagt, zu Führern der Jugend werden können.

V.

Beginnende Ernte.

„Wohl*) ist's ein Großes, daß die Schule den Gedankenkreis der Kinder anbaut und mit fruchtbarem Wissen bebaut: daß ihre Aufgabe aber eine noch bei weitem höhere und reichere sei, zeigt schon ein flüchtiger Blick auf die kindliche Entwickelung. Wenn nämlich Kenntnisse, Interessen und Fertigkeiten aller Art, obwohl für die meisten die ersten Anfänge im häuslichen Kreise liegen und liegen sollen, einer Erweiterung und Fortbildung bedürfen, weil die Bildungsquellen der Familie nicht ausreichen: so mag die Frage eher noch näher liegen, wie sollte doch für Ausbildung, Reinigung, Befestigung des kindlichen Wollens der enge Kreis der Familienglieder ausreichen? Können denn auch unter den günstigsten Verhältnissen diejenigen Gewöhnungen, Veranlassungen und Erfahrungen im Wollen erwartet werden, welche alle dereinst das Leben als vorhanden voraussetzen wird? Und wenn nun ferner der Blick auf die schwersten Aufgaben der Führung sich lenkt, auf die Sicherung des Knaben gegen die Gefahren der Selbstsucht, die Versuchungen zu Eitelkeit, zu Feigheit und Unredlichkeit, auf die Hauptfeinde, welche in der heranreifenden menschlichen Natur tausend Bundesgenossen haben: dann muß es als strafbare Thorheit und Sicherheit erscheinen, auf die Erbauung, Vermahnung und Strafe, auf die Gewalt der verkündigten Ordnungen allein zu vertrauen, dann erscheint es als eine dringende Forderung, die allem Bösen entgegenarbeitenden Hülfen zu vermehren, gleichsam wohlvorbereitete Kämpfe zu organisieren. Das ist's, was ich moralische Exercitien nenne. Hier bietet das Leben einer Schulgemeinde Stoff genug für jeden, der offene Augen hat. Bald sind es Ämter, in deren Verwaltung der einzelne die Treue im Kleinen bewähren oder Mut und Freiheit vor Menschenfurcht beweisen soll, bald sind es gemeinsame Anerkennungen, welche die Schüler aussprechen dürfen über Recht und Unrecht, Streitigkeiten schlichtend nicht nach dem Rechte des Stärkeren, zu welchem eine jede Genossenschaft so leicht durch den rohen Naturtrieb gedrängt wird, sondern nach dem

*) Stoy, Zwei Jahresernten: Stoys gesammelte kleine Schriften und Aufsätze. Leipzig 1898.

Geiste der Wahrheit, die da frei macht. Ich weiß nicht, wie man anders echten Bürgersinn, freie Unterwerfung unter das Gesetz auch ohne den Nachdruck der physischen Gewalt, gesundes Ehrgefühl anstatt des so leicht, ja unverhältnismäßig oft verfälschten erwarten wolle, wenn man in derjenigen Zeit, in welcher die Grundzüge des Charakters und der gesamten Persönlichkeit sich bilden, die Anfänge der Gesinnung nicht ebenfalls in eine wohlüberlegte Reihe von Übungen einschließt, gerade so, wie man für das Schulwissen solche Exercitien als die psychologisch notwendigsten Veranstaltungen ansieht."

Also noch mehr heraustreten aus dem bloßen Lehr- und Lernprogramm muß die Schule! Wie viele tausend Keime für das Gemüt hat sie durch den Unterricht mit Bedacht gelegt und in Wärme gepflegt. Unzählige Gewöhnungen an Zucht, Ordnung, Sitten und Gebräuche sind durch die pädagogische Polizei oder Regierung erworben worden; nicht minder fleißig hat sie die anfänglich noch rohe menschliche Natur entwildert. Tausendfach hat auch die Zucht oder Führung direkt die Hand geboten auf dem Wege, der unmittelbar zu Sittlichkeit und Religiosität führt. Gestützt auf die Lehren des reichen Unterrichts und die Erfahrungen des Lebens, hat sie nichts versäumt, um zu gutem Thun anzufeuern, vor dem entgegengesetzten abzuschrecken, um durch Beifall zu erfreuen oder durch Strafe zu warnen. Aber all das ist nicht genug; und in einer Hinsicht gilt auch uns des Dichters Satz: „Der Worte sind genug gewechselt, laßt mich auch endlich Thaten sehen."

Schafft Übungsfelder für unsere Schulen, damit unsere Schüler anwenden können, was sie gelernt haben.

Die Stufe der sittlichen und religiösen Anwendung müssen wir anbauen. Die der Klarheit, Association und des Systems, um bei diesen Ausdrücken Herbartischer Pädagogik zu bleiben, lagen in bisheriger Führung und im Unterricht. Jahrelange Schularbeit machte anfangs klar, „was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohllautet"; Wiederholungen in den aufeinanderfolgenden Jahren verknüpften und befestigten somit, verstärkten und verdichteten naturgemäß die Begriffe über ethische und religiöse Pflichten in allen Unterrichtsdisziplinen, zu allermeist in der Heilslehre. Die letzten Lernjahre aber stellten das gesamte Begriffsmaterial nach bestimmt erwogenen Gesichtspunkten zusammen, — und so der Katechismusunterricht nicht allein dasjenige, was biblische Geschichte und Bibellektüre schauen und allmälig reifen ließen, sondern alle Fächer in entsprechend gleicher Weise — damit der Schüler wisse, was er erworben und wie er's beherrsche.

Aber die Stufe der methodischen Anwendung kommt meist zu kurz weg. Das Leben bringt sie, sagen wir gern und schauen mit derselben Hoffnung über die Schwelle der Schule wie Moses über

den Jordan in das gelobte Land, daß nämlich nicht nur ausreifen möge, was wir gesäet, sondern Frucht trage, dreißigfältig, sechzigfältig, am liebsten hundertfältig. Und wahr ist's: das Leben ist die große Anwendung der Schule, denn in ihm müssen sich die Gemüts- und Willensäußerungen umsetzen in wirkliches Wollen und Thun. Die Schule aber soll den Übergang, die Brücke bieten, ein Stück vom großen und geräuschvollen Leben da draußen hereintragen in ihre eigenen Mauern und hier, auf kleinerem und übersichtlichem Gebiete, Gelegenheiten veranstalten, daß alle die mühsam erworbenen Ideen über das Gute, Wahre, Schöne sich realisieren, sich umsetzen in die That. Also organisiert ein pädagogisches Schulleben!

Die Schule wird sich nicht irre machen lassen von dem Geschrei Unberufener und ihre Bildungswelt, die diese nicht zu würdigen verstehen und als eine tote oder fernliegende bezeichnen, verlassen, um auf den Markt des Lebens zu schreiten und zu holen, was sofort gebraucht werden könne; aber sie wird sich doch auch nicht den Erscheinungen und Forderungen der Gegenwart verschließen dürfen. Denn die Schule ist ein Kind der Gegenwart. Folglich hat sie auch an ihren Aufgaben teilzunehmen. Sie wird besonders Kulturaufgaben mit übernehmen, für die sie bei der Jugend Verständnis und Teilnahme erwecken kann, die diese also auch mit lösen helfen darf. Und warum? Der eine Grund liegt in Forderungen der menschlichen Gesellschaft, der andere in den Zöglingen selbst. Der letztere ist ein erziehlicher; er bildet für das Nachfolgende immer in erster Linie den Maßstab.

Ich denke zunächst an die selbstthätige Beteiligung unserer Schulanstalten an den Bestrebungen heimischer Vereine zur Unterstützung Armer und Notleidender, also auch an Weihnachtsbescheerungen, die gleichen Zweck verfolgen; ferner an einen unsern Schulverhältnissen entsprechenden Anschluß an den Gustav-Adolf-Verein, Frauenverein, Deutschen Schulverein; desgleichen an pädagogisch organisierte Schulfeste, Schulspaziergänge, Schulreisen und Jugendspiele; und zuletzt verspreche ich mir von einem planmäßigen, konstitutionellen Klassenregiment und den die ganze Schulgemeinde zusammenbindenden Wochenandachten außerordentliche Nötigungen, die Gesinnungen zu äußeren, den Willen in ein Handeln umzusetzen, Thaten herauszufordern, damit der Charakter geübt werde. Gehen wir nun auf einige Veranstaltungen eines Schullebens ein.

Die Weihnachtsfeier.

Die Schule bietet mit ihrem Lehren und Lernen Ernst und Arbeit genug; sollte die Weihnachtszeit, die schönste Zeit der Kinder, mit

ihrem Zauber nicht auch die Jugend in den Schulräumen beglücken? Wir reden in unsern Religionstunden oder auch in den deutschen bei Behandlung der Weihnachtsgedichte so herzlich gern von dem Christkind, das wieder gekommen, um uns alljährlich das schönste deutsche Familienfest zu schenken, von unserer freudigen Erwartung seiner Ankunft, von der christlichen Liebe, die alle Menschen in Hütten und Palästen bethätigen. Aber es bleibt bei den Worten, wenn auch gut gemeinten Worten. Drücken wir doch diese Liebe auch durch die That aus, zeigen wir, daß die Schule ihre Kinder lieb hat und sich gern mit ihnen in dem Weihnachtsglück einig weiß! Oder ist ein Grund vorhanden, daß unser Schulsaal dunkel bleiben soll, daß die beiden großen Tannen ihren Lichterschein nicht hineinwerfen dürfen auf hunderte fröhlicher Kindergesichter unserer höheren Mädchen- und Knabenschulen, niederer und gehobener Volksschulen?

Gruppen von Schülerinnen wollen gern unter Aufsicht und Beihülfe der Lehrenden an zwei freien Nachmittagen vorm Feste Bänder und Sterne selbst verfertigen, den Baum schmücken, Nüsse vergolden und wie die allerliebsten Arbeiten alle heißen. Am Abende vor den Weihnachtsferien aber mögen wir dann Christfest feiern, nicht um dem nachfolgenden Familienfeste den Reiz zu nehmen, sondern um die Stimmung dazu erst vorzubereiten, besonders aber, daß wir uns als eine christliche Schulgemeinde fühlen, deren Glieder durch die Idee der Mensch gewordenen Liebe nicht eng genug aneinander gefesselt werden können.

Der Saal ist heute im hellsten Glanz; links und rechts vom Katheder stehen die beiden bis zur Decke reichenden Christbäume. Unter dem Präludium der Orgel oder des Harmoniums zieht die ganze Schulgemeinde strahlenden Auges ein und singt die liebe Weise: „O, du fröhliche, o, du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit.“ Der Direktor führt uns darauf in seiner Rede auf das Feld bei Bethlehem und mit den Hirten hinein in den Stall, um uns das gewordene Glück zu zeigen und unser Herz mit der Frage: Was thuest du dafür an deinen leidenden Mitmenschen? nicht nur zu erfüllen, sondern uns auch den Weg und das Ziel der Barmherzigkeit zu weisen.

„Vom Himmel hoch“ hört man nun die eine Schülergruppe singen; die andere, gewissermaßen den Engelchor darstellend, antwortet: „Euch ist ein Kindlein heut geboren“; eine dritte Abteilung verkündet uns mit ihrem Sang die Absicht der Hirten: „Deß laßt uns alle fröhlich sein“. Nun tritt eine obere Schülerin mit der heiligen Schrift vor und liest das Evangelium aus Luk. 2, worauf der Chor mit Amen und einer hübschen Weihnachtsmotette schließt.

Jetzt aber, wenn sich die jugendlichen Herzen so recht glücklich fühlen, sollte die Hand sich öffnen. Und wie gern thut sie das! Da

liegen ja schon auf der weiten Tafel unter den Christbäumen die kleinen und größeren Geschenke von allen Gliedern der Schule.

Wir brauchen es nicht zu wissen, von wem das kleinere, von wem das größere ist, ja wir wollen es nicht einmal. Es liegen nicht Goldstücke aus dem Geldbeutel der Väter dort; Münzen gehen kalt von Hand zu Hand und machen das Herz nicht warm. Selbstersparten ist's, woran Geduld hängt, und besser noch Selbstgefertigtes, in das Mühe und Kraft und Aufopferung mit hineingearbeitet worden ist, oder zurückgelegte Bücher sind's, die den jungen Gebern noch immer lieb, jetzt aber entbehrlich geworden sind und daher andern gegönnt werden. Alle diese Dinge schenkt man armen Kindern aus der Stadt. Diese müssen freilich unserer Schulgemeinde nahe stehen. Darum werden sie nicht nach dem bloßen Hörensagen ausgewählt oder durch das Loos bestimmt und nunmehr unserer jugendlichen Schar vorgeschlagen und als Unbekannte vorgeführt und aufgedrängt.

Nein, aus eigener Erfahrung kennen die Schülerinnen arme Familien, die Not leiden und Teilnahme verdienen, und für diese sind sie Fürsprecher bei der Klasse, oder die Lehrer thuen ein gleiches, erstatten Bericht von der Notlage und führen jene dem jugendlichen Herzen nahe. Nunmehr bleibt die Opferfreudigkeit nicht eitel Schein, der sich mit dem bloßen Geben von Geld abfindet; es knüpfen sich vielmehr an das Opfer die schönen Empfindungen der Teilnahme, die das Herz giebt.

Unter solchen Umständen „hört auch die Liebe nimmer auf"; die Weihnachtsbescheerung macht nur den Anfang. Es erstickt nicht das Interesse für die armen neuen Bekannten oder Freunde mit dem Verlöschen der letzten Kerze des Abends. Das Verhältnis zwischen der Klasse und den ihr besonders anvertrauten Unglücklichen oder Armen spinnt sich weiter; von neuem erfährt man von ihnen; die Teilnahme wird größer, und die Unterstützung bleibt der Ausdruck derselben. Auf diese Weise wird aber die Bescheerung für die Geber der größte Segen: wenige irdische Habseligkeiten schenken sie, und reiche schöne Güter des Herzens empfangen sie unbewußt dafür. Daß das Geben seliger sei als das Nehmen, können sie spüren an dem wachsenden Reichtum und der Freude ihres Gemütes.

Daß Überhebung und Eitelkeit bei den Reichen, Beschämung der Beschenkten eintreten kann, liegt nicht außer dem Bereiche der Möglichkeit. Dann ist das Fest nicht von der rechten Art gewesen. Wo ein guter Geist in der Klasse und Schule herrscht und jene Bescheerungen unter dem Genius der Liebe stehen, die sich nicht blähet und nicht das Ihre sucht, da kommen böse Geister nicht zu ihrer Herrschaft. — Diese gemeinsame thätige Fürsorge fällt mit derjenigen in eins zusammen, die sich

der Armenverein der Stadt zur Aufgabe gestellt hat, dem sich unsere Schule angliedert. Es warten unserer die Blinden- und Taubstummenanstalten, die Versorgungshäuser für sittlich gefährdete Kinder, die Kinderheilbäder, Kinderbewahranstalten und wie sie alle heißen mögen, die verschiedenen Stiftungen des Samaritertums.

Das Schlußwort des Gleichnisses: „Gehe hin und thue desgleichen“ sollte über jeder Schulthüre stehen. Nicht etwa mit Lettern für das Auge, denn das sind doch nur tote Buchstaben, den Geist zu töten, „sondern als lebendiger Wegweiser, den Geist zu finden“. Auch kann nicht gemeint sein, daß nur gesammelt und abgeliefert werde. „Nicht die Gabe, sondern der Wille macht den Geber“ (Lessing). Mit dem Einsammeln ist ja nichts gethan, vor allem ist des Gebers Gewissen nicht befriedigt. Wäre dem aber so, so hätten wir Übles unserer Jugend angerichtet, denn dann hätten Scheinwesen und Heuchelei des übertünchten Pharisäertums bereits Wurzel geschlagen. Das Geld bleibt nur Mittel zum Zweck. Die Hauptsache ist, was mit der Münze gegeben wird: die Gesinnung, die Teilnahme für Notleidende. Drum darf bei der Jugend die Linke erst recht nicht wissen, was die Rechte thut, auf daß die Früchte, die die Barmherzigkeit zeitigen soll, nicht von Fäulnis angefressen werden.

Eine Sammelbüchse, nicht etwa zudringlich herausfordernd in der Klasse aufgestellt, mag erfahren, wer dann und wann von Lernenden und Lehrenden kleinere oder größere Summen spendet. Niemand soll's wissen, wenn die eine Schülerin aus bescheidener Familie von ihrem Geburtstagsgeschenk auch nur einen Kupferheller opfert, niemand auch, sofern die reiche aus freiwilligem Herzen ein Goldstück eingeworfen. Aber die aus den Reihen jeder einzelnen Klasse gewählte Gruppe von zwei oder drei Schülerinnen und der Klassenlehrer, denen der Schlüssel zur Büchse anvertraut ist, werden gemeinsam allwöchentlich einmal nachzählen, die Einlage herausnehmen, die Summe in das kleine Kassabuch eintragen und dem Direktor am Ende des Monates Bericht erstatten. Dieser aber wird in größeren Zeitabschnitten am Ende einer zu dieser Sache passenden Schulandacht der ganzen Schulgemeinde Mitteilung über den Stand unserer Angelegenheiten machen.

Darauf geben wir aus erziehlichen Gründen nicht wenig. Es liegt in jener diskreten Selbstverwaltung eine nicht zu unterschätzende Anregung, daß die Büchse nicht vergessen werde, und doch sind direkte und verletzende Aufforderungen oder gar Befehle zum Opfern vermieden worden. Einen nicht geringeren indirekten Antrieb bieten die öffentlichen Rechenschaftsberichte vor dem Ganzen, die entfernt sind, bloße Zahlen vorzulegen, sondern mit Interesse für die gute Sache fort-

gesetzt Nachricht geben über die Resultate unseres Liebeswerkes und das wachsende Wohlbefinden unserer Pflegebefohlenen, sowie über neue Notstände, die sich eingestellt. Und wenn man ängstlich ist, die Namen der einzelnen Unterstützten zu nennen, so sollen doch die Zöglinge erfahren, wann und wie und wievielen man geholfen, damit ihre Teilnahme nicht erkalte, wohl aber erstarke, und sie gewissermaßen in einen herzlichen, wenn auch äußerlich nicht sichtbaren Umgang mit Hülfsbedürftigen kommen.

Auf diese Weise lernen sie im Laufe der Jahre die Sorge um Notleidende nicht nur empfinden, sondern, je reifer und älter sie werden, auch Mittel und Wege mit aufsuchen, der Not zu steuern. Während also das Herz zunimmt an Menschenfreundlichkeit und Wärme, schärft sich der Blick für Schäden und Lasten, die vielen unserer bedauernswerten Mitbürger auferlegt worden sind. Schon daß sie sehen lernen, wo Elend ist, bedeutet ein Großes, denn dadurch wird der Oberflächlichkeit und eitlen Selbstbespiegelung entgegengearbeitet. Das Auge für anderer Leid und Wehe wird zu einem Wegweiser und Lehrmeister des Gemütes, das dann in Selbstverleugnung und Aufopferung zu rechten Thaten treiben wird.

Dahin ihre Schüler zu führen, darf die Schule nicht müde werden, insbesondere die höhere Mädchenschule, weil aus ihr die künftigen Mütter und Frauen gebildeter Stände hervorgehen, die ganz besonders als Führerinnen und Hüterinnen der idealen Güter sich berufen und verpflichtet fühlen müssen.

Unsern deutschen gebildeten Frauen gebt die Sorge um die Armen, die Verlassenen, die sittlich Gefährdeten, die Notleidenden im allgemeinen Sinne des Wortes. Bei ihnen sind sie sicher am besten aufgehoben, denn sie haben nicht nur die rührige Hand, sondern, und das ist die Hauptsache, auch das warme Herz. Unsere Frauen und Jungfrauen werden ohne Zweifel diejenige Seite der sozialen Frage, die sich mit der Bekämpfung der Not beschäftigt, sehr gut mit lösen helfen, vorausgesetzt, daß sie den tüchtigsten Naturen ihres Geschlechtes folgen und ablassen von so manchen Spielereien und Schöngeistereien der einen, wie von unnatürlichen Emanzipationsgelüsten anderer, die sich durch die Bestrebungen um Gleichstellung mit Männern im öffentlichen Amt und Beruf ihres Heiligsten, welches Gott ihnen geschenkt, entäußern, also mehr verarmen, statt reicher werden. Wenn sie sich ihres besonderen Schmuckes und Besitzes bewußt sind, der mehr zu bedeuten hat als der akademische Titel, sei es der einer Oberlehrerin, eines Doktors oder Assessors, so muß man erkennen, daß sie ein reiches, fruchtbares Arbeitsfeld ihr eigen nennen, auch diejenigen, die nicht das Glück haben, eine Familie zu gründen.

Ihre große und schöne Arbeit, liege sie auf rein geistigem oder physischem Gebiete, können Männer nicht leisten, einmal weil ihr besonderer Beruf ihre Kraft fordert, namentlich aber aus psychologischen Gründen. Der Schöpfer hat uns jenes himmlische Gut nicht in die Brust gelegt, kraft dessen Frauen von Gottes Gnaden dazu berufen sind, aufzubauen, was gebrochen war und darniederlag; zu binden, was zerrissen; zu heilen, was wund ist. Nennt es Herz oder Gemüt, tieferes Gefühl oder ausdauernde Geduld; ein gar köstliches Pfund ist's, und damit sollen sie wuchern im Dienste der Menschheit.

Denken wir an die Erziehung im weitesten Sinne des Wortes, besonders auch an die der Waisen und Verlassenen, an Kranken- und Armenpflege, an ein wohlorganisiertes Almosenwesen, auch an eine tüchtige Mithülfe bei der Seelsorge, so berühren wir nur einige Gebiete, auf welchen Kirche, Schule, Gemeinde und Staat Hunderttausenden unverheirateter gebildeter Frauen Arbeit, Brot und Ehre geben könnten. Ja, es scheint mir, als wäre ihre Hülfe auch um der Sache willen unbedingt notwendig, wenn nicht gar unersetzlich. Denn die Gesetze über Arbeiterschutz und Altersversorgung, die Invaliden- und Krankenversicherungen, die Bestimmungen über Frauen- und Kinderarbeit und wie die wohlgemeinten und segenverheißenden Staatseineinrichtungen zum Wohle der armen Menschheit alle heißen mögen in Ehren, aber sie erweisen sich noch immer nicht als ausreichend. Denn sie kommen von Staatswegen, und so nehmen sie viele leider als aufgezwungen hin und sehen sie mit scheelen Blicken an. Andere, wie Jünglings- und Jungfrauenvereine, Versammlungen und Ansprachen, können, wie es in der Natur der Sache liegt, nur sporadisch auftreten und daher nicht auf unbedingte Dauererfolge rechnen.

Darum müßte diesen edlen Bestrebungen etwas zu Hülfe kommen, das nicht als von oben aufgedrängt, also nicht als Zwang und Last aufgenommen würde, und auch nicht als bloße Gelegenheit dann und wann auftrete.

Wer nun den Glauben an den Reichtum und die Tiefe des weiblichen Gemütes, aber auch an den praktischen Sinn und gründlichen Blick, an die ausharrende Geduld und selbstverleugnende Liebe des weiblichen Geschlechts besitzt, wird bei einer Umschau nach Hülfe seinen Blick auf die gebildete Frauenwelt Deutschlands richten. Denn wenn Frauen nationale, sittliche, religiöse Ideen mit ihren Herzen verstanden und erfaßt haben, dann erwächst in ihnen eine nie versiegende Triebkraft, um diese Ideen in Thaten umzusetzen. Wir Männer sind dazu viel zu viel geschäftig; bei unserer Objektivität erlahmen wir leicht; bei den Frauen aber bleibt es Herzenssache. Daher kommt es, daß sie mit einer gewissen Glut uns immer wieder zu idealen Aufgaben anfeuern, wenn das Alltagsleben uns abwendig macht.

Steht nicht gerade die Jetztzeit unter dem Zeichen solch treibender Macht der Frauen? Oder ist das Emanzipationsgebahren nach wissenschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Gleichstellung mit Männern im Grunde etwas anderes, als der Ausdruck des begeisterten und edlen Strebens nach hohen Gütern? Freilich ist man in ein falsches Geleise geraten; aber wenn erst die aufgeregten Wogen in einen ruhigeren Fluß gekommen und die Wasser sich abgeklärt haben, so werden wir den Kämpferinnen manches Gute zu danken haben. Ja, ich meine, schon jetzt spüre man etwas von der guten Wirkung.

Nicht geringer ist die treibende Gewalt der Frauen unserer Jugend gegenüber. Das edle Feuer in der Brust des heranwachsenden Knaben und Jünglings hat mit Begeisterung und Ausdauer in den weitaus meisten Fällen die Mutter geschürt. Wie viele glänzende Namen stehen mir vor der Seele, die es mit Stolz laut und dankbar verkünden, daß die Mutter ihnen das Beste gab.

Wem können wir ferner die Erziehung der dienenden und für uns arbeitenden Mitwelt besser anvertrauen, als den Frauen? Wir Männer haben wiederum nicht Zeit und guten Willen genug dazu, verstehen es auch nicht so. Unsere männlichen und weiblichen Bedienten, wenn sie unser Haus oder die Werkstatt verlassen haben, um sich draußen auf eigene Füße zu stellen, bilden die niedersten Schichten des Volks. Und wie die unteren Klassen unserer Nationen moralisch, religiös, praktisch und wirtschaftlich beschaffen sind, kann uns nicht einerlei sein.

Drum müssen wir auch darauf denken, daß die einzelnen mehr aus unserm Haus mit hinaus nehmen als den verdienten Lohn. Das ihnen mitzugeben, ist eine schwierige, aber notwendige Aufgabe! Denn eins bleibt wahr, daß wir mit dem bloßen Gelde Armut, Unzufriedenheit, Gottlosigkeit, Arbeitsscheu und Groll gegen Bessergestellte nie und nimmer aufheben werden! Die Bedrückten wollen mehr haben, und das macht sie nur schätzenswert.

Unsere gebildeten Stände müssen, soll's besser werden mit dem Verhältnis der unteren Schichten zu den oberen, vorangehen in mehr als einer Hinsicht, auch in einem natürlichen, hebenden Verkehr mit ihren Arbeitern und Dienenden; ganz besonders aber werden sie ihren ganzen erziehlichen Einfluß geltend machen müssen, ein Opfer, welches der Gebildete dem Ungebildeten bringen muß, weil Gewalt, Druck, Aus- und Abschließung in dem Unerzogenen und Kurzsichtigen noch niemals Besserung und Einsicht erzielten.

Wer sollte von gewaltigerem erziehlichen Einfluß auf unsere Dienenden im Haus sein können, als unsere Frauen und Jungfrauen?

Mit dieser wichtigen ethischen Aufgabe greift ihre Wirkung aber über die Grenzen des eigenen Heims hinaus in die Ferne, und dort

warten ihrer Führung und Erziehung, Pflege und Versorgung noch so viele, daß sich überreiche Gelegenheit findet, ihre Talente in den Dienst der Menschheit zu stellen und es nicht nötig ist, sich auf Gebieten zu versuchen, wo Männer ihre Kräfte messen und bethätigen sollen. Jedem das Seine! und ich glaube, dem weiblichen Geschlechte ist nicht das schlechtere Teil zugefallen. Denn wer nicht den Wert der Arbeit mißt mit dem Maßstabe des Goldes, der Titel und Orden, sondern in erster Linie nach seiner sittlichen Bedeutung, der wird sich hüten, von dem Berufe der Frauen, der verheirateten wie unverheirateten, von denen die Nation nichts Geringes fordert, anders als mit Achtung zu sprechen.

Wenn nun aber dem weiblichen Geschlechte so hohe Aufgaben im Dienste des Hauses, der Gemeinde, der Schule, des Vaterlandes zufallen, so ist damit ein wichtiger Fingerzeig für seine Heranbildung gegeben. Es liegt auf der Hand, daß die Mädchenschule und insbesondere die höhere Mädchenschule zunächst mit einem tiefen und vielseitigen Unterrichte eine ausgezeichnete religiöse, sittliche und intellektuelle Bildung geben muß, wie wir bereits oben erkannten. Denn wer mit Kopf und Herz arbeiten soll für das geistige und körperliche Wohl anderer, muß reich sein an den Gaben des Verstandes und Gemütes. In diesem Unterricht muß, allen Ballast und alles Nebenwerk beiseite setzend, die erziehliche Seite in besonderem Maße in den Vordergrund gerückt werden. Darin, sowie in den hier besprochenen erziehlichen Maßregeln, die Ideen in die That umzusetzen, sollte die höhere Mädchenbildungsanstalt einen charakteristischen Vorzug vor den andern Schulen erblicken.

Das heißt noch lange nicht, die Mädchenschulen zu Diakonissenhäusern und Vorbereitungsinstituten für Armenpflege machen! Das heißt auch nicht, Jugendfreude und kindlichen Sinn aus ihren Räumen bannen und Spielplätze abschaffen! Im Gegenteil, noch viel mehr gebt der Heiterkeit und dem Spiel Raum!

Aber gerade in diesen Schulen ist dem Unterrichte im Hinblick auf den späteren heiligen Beruf seiner Zöglinge rücksichtslos zu verbieten, Vielwisserei zu kultivieren, auf mechanische Weise Blend- und Flitterwerk aufzuhängen, Kenntnisse gedächtnismäßig einzuprägen und die Jugend mit toten Formen zu plagen — alles Dinge, die nur auf den Schein hinauslaufen und für die Durchbildung des innern Menschen herzlich wenig bedeuten.

Also alle Mittel müssen aufgesucht und verwendet werden, damit die Mädchen nicht nur reich an Wissen, sondern auch gemütstief und willenskräftig hinaustreten in die Welt, wo sie Gutes thun sollen jedermann. Und ich könnte mit dem Apostel fortfahren, zu allermeist aber an des Glaubens Genossen. Das führt mich hin zu dem

Gustav-Adolf-Verein,

jener segensreichen Stiftung, der sich, ihrer Art und ihren Grenzen entsprechend, unsere evangelischen Schulen allesamt angliedern sollten, nicht nur zum Vorteil der Unterstützten, sondern in erster Linie um ihrer selbst willen, also aus rein erziehlichen Gründen.

Was bedeutet und bezweckt der Gustav-Adolf-Verein?

Ja, wir finden kaum Zeit, unsere Schüler darüber zu belehren, denn wir sind zu sehr von der ängstlichen Sorge erfüllt, daß sonst der eine oder andere Paragraph unseres Lehrbuches zu kurz wegkommen könnte. Auch wagen viele vielleicht kaum, ihre Schüler in das Leben und Bestreben dieses echt deutschen Vereins hineinleben zu lassen. Denn es könnte wohl gar von der einen oder andern Seite als Agitation angesehen werden, wozu die Jugend nicht berechtigt sei.

Das meinen wir erst recht, daß sie davor behütet werden muß! Aber von Agitation ist keine Rede, sondern durchaus nur von Teilnahme für die hart und egoistisch von Rom aus bedrängten evangelischen Glaubensbrüder.

Ihnen beizustehen, ist eine deutsch-evangelische Pflicht! Von dieser aber die Jugend ausschließen, heißt sie nicht im Geiste Luthers erziehen. Dieser wußte recht gut, daß seine Lehre nur mit Hülfe der Jugend Eigentum der Nation werden konnte, und darum nahm er sich mit Feuereifer der Schulen und Kinderbildung an.

Und jetzt, da man wahrlich Angst haben muß vor dem anmaßenden, systematischen Kampf der Römlinge gegen Evangelium und Vaterland, müßten wir Schulmänner zu allererst mit unsern Schülern im Bunde mit dem Gustav-Adolf-Verein gemeinsam und mutig den Unseren beistehen. Wohl verstanden, um Beihülfe und Anteilnahme handelt es sich. Wehe dem, der Glaubenshaß, Unduldsamkeit und Angriff predigen wollte!

Man klagt im evangelischen Deutschland nicht selten über Gleichgültigkeit und Lauheit in Glaubenssachen. Und in der That, es ist viel Wahres daran, nur machen es die Klagen nicht besser. Moralisieren, Katechesieren und Auswendiglernen von Sprüchen und Liederversen auch nicht. Nur ein Religionsunterricht, der Licht und Wärme und Kraft austeilt, der vor allen Dingen den Grund legt zu geläuterten Gesinnungen und einem festen Glauben, indem er nicht nur merken läßt, was er bietet, sondern den Schüler durch eingehende Vertiefungen in einen lebendigen Umgang mit den großen biblischen Vorbildern bringt, vermag zu helfen. Eins soll aber noch hinzukommen: er muß auf oberen Stufen zu religiöser und sittlicher Bethätigung Gelegenheiten bieten, hineinführen z. B. in die Not, gegen die der Gustav-Adolf-Verein kämpft; anknüpfen mit den Männern, die sich der guten Sache angenommen; ja selbst mit Hand

anlegen an dem Werke, soweit es Schülern und Schülerinnen möglich und vor allem pädagogisch richtig ist.

Wie soll anders ein sich bethätigendes Christentum erzielt, wie sollen widerstandsfähige Ausdauer in den Anfeindungen und freudige Glaubenskraft und Glaubenstreue lebendig werden? Das Wort „Halte, was du hast, daß niemand deine Krone nehme“, muß in Fleisch und Blut übergehen, sonst bleibt es eine Redensart. Da giebt es kein besseres und nachhaltigeres Mittel, als mit der Jugend anzufangen.

Drum ließ sich's Stoy nicht nehmen, mit seiner Oberklasse der Seminarschule oder seinem Institut oder der höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar hinauszuwandern auf das Dorf oder in die Nachbarstadt, wo eben der G.-A.-Verein seine Festpredigt und danach die Jahresversammlung abhielt. Folgen wir ihm:

Die Vorbereitung liegt in der Schlußandacht des vorangehenden Sonnabend und übernimmt die Herzen stimmende Arbeit. Der Spruch „Thut Gutes jedermann, vor allem aber des Glaubens Genossen“ oder ein verwandter bildet den Text der Ansprache. Die Heldengestalt des Schwedenkönigs und Luthers wird, nicht mit allgemeinen Redensarten, sondern wie es Kinder fordern, konkret und faßlich vor die Augen gestellt. Ebenso wird durch Eingehen auf die Einzelheiten die bedrückte Lage evangelischer Gemeinden draußen, denen Gotteshaus oder Schule, Geistliche oder Lehrer fehlen, in anschaulichen Bildern vorgeführt. Wesen und Zweck des Gustav-Adolfvereins ergeben sich hierdurch von selbst. Die am Schluß ausgesprochene Einladung, morgen gemeinsam der Vereinsfeier beizuwohnen, wird nunmehr mit großer Freude aufgenommen.

Zur festgesetzten Stunde versammeln sich auf dem Schulplatze die Schüler, und wenn Stoy mit den sich freiwillig anschließenden Lehrern kommt, geht's fort, voller Erwartung. Unter der Dorflinde harren wir des Zeichens und begeben uns dann in den Gottesdienst. Die schlichte Kirche und die ernste religiöse Landgemeinde machen auf die Stadtjugend einen gar erhebenden Eindruck. Die Kanzelworte finden guten Boden, denn dieser war ja gestern daraufhin vorbereitet worden.

Wir hören nach der Predigt im Gotteshause oder auf dem schattigen Dorfanger die einzelnen freien Vorträge oder Reisemitteilungen aus der Diaspora. Nicht geringere Teilnahme findet bei unserer jugendlichen Schar der Bericht über die Jahreseinnahmen, sowie darüber, was damit den einzelnen Gemeinden in Tirol, Böhmen oder Slavonien Gutes geschafft worden ist. —

Wenn es dann heißt, nun fehlt aber der dortigen neuerbauten Kirche noch der Altar, oder dem armen Lehrer oder Geistlichen das Brot, dann sieht man es schon auf dem Gesicht der meisten, auch der Ärmsten, welch ein Vorsatz im Innern aufkeimt. Die gestrigen

Worte: „Thut Gutes jedermann, vor allem aber des Glaubens Genossen“, sind in ein neues Licht gerückt und sollen zur That werden.

Und auf dem Heimwege! Da ist ein Fragen und Erkundigen nach den Bedrängten, über die sie gehört, ein Sorgen um deren Zukunft, ein Freuen, daß wir in so ruhigen Landen ungestört unserm Glauben leben können.

Das ist nun das Resultat, welches erstrebt wurde: Teilnahme am Leid der Glaubensgenossen, freiwillige Hülfsbereitschaft, Glück und Freude über den friedlichen und ungestörten Besitz des Evangeliums.

War das jugendliche Gemüt in solchem Zustande, so sprach der Führer auf der Heimwanderung noch köstliche Worte: Immer tiefer ging das Gespräch ein über das, was man gelesen oder selbst erfahren von jenen da draußen; immer dringlicher durfte man bitten und auffordern, Hand anzulegen; immer freudiger pries man die Segnungen des Heimatlandes und seinen Fürsten. Eine Art Gottesdienst mußte der Rückweg sein. Und am anderen Morgen in der Schule? Da brachte ein jedes von seinem Sparpfennig; die Geschichte vom Scherflein der Witwe wurde von neuem lebendig.

Warum wollen wir nicht solchen Erntesegen allen unsern Schulen, den hohen und niederen, den Knaben- und Mädchenschulen gönnen? Freilich gehört viel Wärme, Ausdauer und nicht wenig pädagogischer Takt dazu, damit auch die rechte Frucht des Herzens erwachse. Auch an aufopfernder Liebe darf es uns nicht fehlen, denn mit jener Einzahlung und Wanderung hat es noch lange nicht sein Ende. Im Gegenteil, nur der Anfang ist gemacht.

Die Einlagen von den eigenen kleinen Ersparnissen werden nicht kontrolliert, daß Scham auf der einen und Eitelkeit auf der andern Seite unter allen Umständen ausgeschlossen bleiben, auch kommt es uns gar nicht auf das Geld an, sondern, rein pädagogisch betrachtet, nur auf die sittliche Bethätigung der Jugend. Aber die gesamte Summe der Büchse wird man zählen und mit Worten der Anerkennung nach längerem Zeitraum in der Schulandacht der versammelten Schulgemeinde verkünden, auf daß alle von dem gemeinsamen Eigentum wissen und auch immer wieder indirekte Anregung erfahren.

Zwei oder drei zuverlässige Schüler oder Schülerinnen der Oberstufe, von der Klasse mit Zustimmung des Lehrers freiwillig auserwählt, übernehmen mit diesem die Kasse und Verwaltung, wiederum aus erziehlichen Gründen. Die Jugend soll einesteils die Freude haben, selbst helfen zu können, andernteils aber auch die Verantwortung und Pflicht übernehmen, für andere zu schaffen und zu sorgen. Dieses Gefühl darf nicht mit jener Feier verrauschen oder sich durch die bloße Einzahlung befriedigen: es soll vielmehr anhalten und sich vertiefen, damit es wachse und lebendig werde und auch ferner-

hin antreibe, Geduld und Mühe im Dienste des Guten nicht zu scheuen.

Der gewählte Schülerausschuß wird also über die Einnahmen Buch führen und dieselben bis zu dem Zeitpunkte der Verwendung der Obhut des Direktors oder einer Sparkasse anvertrauen. Aber welche Freude, wenn endlich die Ersparnisse dem Ortsausschuß des Gustav-Adolf-Vereins überwiesen oder besser noch unmittelbar an den Ort der Not geschickt werden können!

Und auch mit dieser Sendung hat es noch nicht sein Ende. Unser Schülerausschuß wird mit Hülfe des überwachenden Lehrers über Jahr und Tag Nachricht zu erhalten suchen, wie es mit dem gemeinsamen Sorgenkinde, einer bestimmten Gemeinde in der Diaspora, steht. Wenn dann diese Mitteilung aus dem Munde des Direktors in einer Schulandacht bei passender Gelegenheit der ganzen Schulgemeinde mit Wärme übermittelt wird, so ist durch eine solche andauernde Verbindung mit Ortsverein und Diaspora geradezu ein lebendiger Umgang zwischen der Schuljugend und den Evangelischen in der Ferne hergestellt.

Und dieser Umgang erscheint mir als eine große Hauptsache, weil nur durch ihn die gepflanzten edlen Keime zur Entwickelung gelangen können. Ich denke hierbei nicht nur an lebendiges Interesse für die Bestrebungen des G.-A.-Vereins im besondern, sondern an der evangelischen Glaubenssache überhaupt. Interesse ist aber der Todfeind jeder Gleichgültigkeit. Und wenn unsere Frauen und Jungfrauen nicht nur mit warmem Herzen, sondern auch mit rühriger Hand, getrieben von einem lebendigen Interesse, den evangelischen Schatz der Familie und des Vaterlandes hüten, dann haben wir unaussprechlich viel gewonnen. Denn niemand besser als die für das Evangelium begeisterten Frauen und Mütter werden die heranwachsenden Geschlechter für unseren Glauben erwärmen und auch die Schlaffen unter uns Männer immer wieder von neuem antreiben.

Der höheren Mädchenschule, aus der die künftigen Frauen der führenden Kreise der deutschen Nation hervorgehen, ist damit eine ganz besondere schöne Aufgabe gestellt. Es wäre lächerlich, anzunehmen, daß die pädagogisch organisierte Beteiligung der Schule am G.-A.-Verein den wesentlichsten Teil dieser Aufgabe löse, aber ein Stücklein doch! und auch das wenige weist man nicht von der Hand, wenn's gut ist, in der Erziehung um so mehr, als da die Treue im Kleinen immer ein Großes ist.

Sollten aber der Mädchenschule durch die Anteilnahme der oberen Klassen an der Gustav-Adolf-Feier nicht bedeutende Schwierigkeiten erwachsen?

Wenn auch nur ein Schatten sich zeigte, so würde ich der allererste sein, der von solchem Thun abriete und abließe. Alles, aber nur die Mädchen nicht in die Öffentlichkeit stellen, sie etwa bewundern zu lassen von der gaffenden Menge. Denn die un-

verdorbene weibliche Jugend darf nicht wissen, daß sie gesehen oder gar bewundert wird, damit ihr Natürlichkeit und Harmlosigkeit bleibe. Sieht sie sich aber beobachtet und zur Schau gestellt, so kommen leicht die gefährlichen Feinde, die Eitelkeit und Selbstbespiegelung, in das reine und einfältige Gemüt. Aber von diesen Feinden kann ja gar nicht die Rede sein, wenn der rechte Geist die Schulgemeinde beseelt. —

Zunächst bleibt auch das rührige Sorgen und Schaffen innerhalb der Schulmauern die Hauptsache. Wenn außerdem aber ein gemeinsamer Gang oberer Klassen zu unserm Festgottesdienst und eine gemeinschaftliche Teilnahme an den sich anschließenden Vorträgen und Mitteilungen des G.-A.-Vereins mit vollem sittlichen Ernste Tags zuvor vorbereitet sind, daß die würdige Stimmung mit auf den Weg gegeben wurde, wenn, wie das doch selbstverständlich ist, die Lehrer und Lehrerinnen mit Ernst und Einfachheit die Klasse führen, gebührende Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit in jedem Wort und Blick, auch schon beim Aufsuchen und bei der Besitznahme der angewiesenen Plätze, beim Kommen und Weggehen, beobachten: dann fallen jene Befürchtungen hinweg. Oder es müßte schlimm mit dem Geist einer Schule bestellt sein. Die Erzieherwelt denkt zu hoch über ihren Beruf, als daß sie nicht das richtige gesunde Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen wüßte! —

Aus erziehlichen Gründen nehmen wir auch Stellung zu dem mit dem Gustav-Adolf-Verein in mancher Beziehung verwandten

Deutschen Schulverein,

dessen Aufgaben unsere größeren Schüler und Schülerinnen recht gut verstehen. Er hat weder konfessionellen noch politischen Hintergrund, kann also die vaterländische Jugend aus allen Ständen und Richtungen zu seinen Mitgliedern zählen.

Das junge Volk muß mit Eifer dazu erzogen werden, deutsche Mitbrüder jenseits der Grenzen nicht nur als die Seinen zu erkennen und zu achten, sondern ihnen zu helfen, wofern man sie bedrückt: nicht nur aus menschlicher Teilnahme für die Gefährdeten, auch aus Liebe zu allem, was deutsch heißt: deutscher Sprache, deutscher Sitte, deutschem Fleiß. Dieser nationalen Erziehung, in den Händen des vielverheißenden Geschichtsunterrichts, werde in der Schule ein praktisches Übungsfeld geschaffen!

Die Hauptsache ist und bleibt auch hier wieder, daß unsere Töchter und Söhne nicht nur zahlende Mitglieder sind, vielleicht gar nur solche auf Kosten des Geldbeutels der Eltern. Vielmehr müssen Selbstüberwindung, Aufopferung und Herz bei der Sache sein, denn auf Erziehung kommt's an. Also will wieder Verbindung hergestellt sein zwischen Fürsorgern und Versorgten. Die Jugend muß Kenntnis erhalten von den Zuständen draußen und dem Notschrei aus der Ferne,

von der bereits gewordenen Hülfe und den eingetretenen Besserungen.

Bis ins einzelnste hinein male der Lehrer in Geschichte, Geographie oder deutschem Unterrichte ein Bild von der armen deutschen Gemeinde in Welschtirol, in dem östlichen Österreich. Er zeige, wie in Böhmen, Siebenbürgen und an der Grenze Slaven- und Magyarentum gegen uns brutal andrängen, wie die Alteingesessenen in Gegenden, die von Haus aus deutsch sind, nicht mehr ihre Sprache sprechen dürfen und daß man ihnen ihre Schule nimmt, daß deutsche Sitte und Tracht, deutscher Glaube und deutsches Herz, die Segnungen deutscher harter Arbeit und deutsches Familienleben verloren gehen.

Der Unterricht zeige, wie auf diese Weise auch der Friede gestört ist mit dem Nachbar, wie der Deutsche in der Gemeinde nicht nur der Gedrückte, sondern sogar der Verachtete ist, wie sein Handwerk, sein Nahrungszweig böswillig zerstört wird. Er zeige mit voller Wärme eines gesunden Patriotismus, daß jene Grenzgemeinden Schutzdämme des Vaterlandes gegen das vordringende Fremdländische bilden und das ganze Deutschtum in schwerer Gefahr steht, wenn jene Schutzwälle durchbrochen und weggeschwemmt werden und Stück für Stück im Laufe der Zeiten von deutscher Erde losbröckelt.

Der von echter Vaterlandsliebe und deutschem Geist beseelte Lehrer wird hierbei leicht den rechten Ton treffen, denjenigen, der zum Herzen geht und auch Verständnis erweckt. Er wird weit entfernt stehen von dem Hetzer, der das Gift des Chauvinismus in die empfänglichen Gemüter der Jugend spritzt, um Feindschaft und Haß zu stiften. Versöhnlichkeit wird er predigen, also nicht zum Angriff aufwiegeln.

Er wird nicht in kleinlicher Eifersucht das Fremde herabziehen in den Staub und in eitlem Hochmut das Einheimische überschätzen, aber er muß sich gleichsam der Jugend gegenüber als Wächter des Vaterländischen fühlen, der nicht duldet, daß angegriffen wird, und der zu halten lehrt, was wir haben, damit niemand unsere Krone nehme. Den Kleinmut und erbärmlichen Egoismus, der stets nur den eigenen Leib schützt und das Auge feige oder falsch zudrückt, wenn's andern an die Haut geht, muß er von vornherein vernichten.

Gegen den schwachen, schlaffen Geist, der sich fürchtet, mit Mut und Wahrheit hervorzutreten, wenn deutscher Name und deutsches Eigentum beschimpft oder geraubt wird, muß er mit dem Ernste unserer großen Vorfahren aus der Zeit der Freiheitskriege ins Feld ziehen, damit ein Geist nationaler Charakterlosigkeit nicht in unserer Jugend Herrschaft gewinne. Großes leisten hierin unsere Geschichtslehrer, wenn sie im Unterricht die patriotischen Ideen, unter dem Einfluß ihrer persönlichen Wärme, allmälig in den Herzen aufkeimen und reifen lassen. Lebendiger noch wird das nationale Interesse werden, wenn jene Ideen zur That werden können.

Dazu bedarf es nicht langatmiger Vorträge; auch bestimmte Versammlungen und besonders angesetzte Lektionen sind nicht nötig. Wenn in der Geschichtsstunde die Klasse bei Darstellung großer Thaten deutscher Männer oder Frauen zu besonderer Begeisterung emporgehoben worden ist; wenn der geographische Unterricht die schönen vaterländischen Gaue an der Grenze in Wort und Bild so gemalt, daß die Schüler mit Stolz über den Besitz jener gesegneten Länder erfüllt sind; wenn der deutsche Lehrer durch Arndts oder Körners, Schenkendorfs oder eines andern Sängers Vaterlandslied das jugendliche Herz geschwellt und die patriotische Saite des Gemütes so recht eigentlich angeschlagen hat: dann reiße man den bisherigen Schulfaden entzwei und beginne, mit vollen Akkorden gewissermaßen, das Lied von der Not und Gefahr unserer Mitbrüder im Auslande.

Diese schönen Lande, heißt es, das unser Eigentum war von jeher, sollen uns entrissen werden. Jene Braven, deren Altvordern einst Sprache und Sitte und Glauben dahingetragen haben, die den Boden durch deutschen Fleiß in fruchtbare Äcker und blühende Gärten verwandelten, denen Städte und Dörfer ihren Ursprung danken, jener deutsche Zweig soll vom Volksstamm losgerissen werden! „Muttersprache, Mutterlaut“ gehen ihnen verloren, sodaß sie in Jahrzehnten vielleicht schon nicht mehr sagen dürfen:

„Aber soll ich beten, danken,
Geb' ich meine Liebe kund,
Meine seligsten Gedanken,
Sprech' ich mit der Mutter Mund“,

wenn das Mutterland, wenn wir nicht helfen.

Ist auf diese oder ähnliche Weise das Herz für die Sache gewonnen, so kann man eines tüchtigeren Erfolges sicher sein als nach moralisierenden Aufforderungen zur Teilnahme oder nach Befehlen, einfach zu zahlen. Das Innere soll den Menschen drängen, sodaß er muß, er mag wollen oder nicht. Und das ist besonders da Voraussetzung, wo sich's um die Erziehung des Gebers handelt, wie in unserm Falle. —

Es wird wieder ein Schülerausschuß, der Mithelfer des Leiters und der Lehrer der Schule, in seine Pflichten und Rechte treten! Er wird nicht nur seine Sammelbüchsen aufstellen, er wird abgelegte Schulbücher, alte Märchenbücher, deutsche Jugendschriften, Bibeln, Gesangbücher aus den Händen der Mitschüler für diejenigen in fremden Landen im Empfang nehmen. Er wird aber nicht nur sammeln und abschicken und — Gras über der Sache wachsen lassen!

Unser Zweck wäre wiederum nicht halb erreicht! Nein, auch jetzt kommt erst die Hauptsache. Ohne diese liefe schließlich die ganze Veranstaltung nur auf eine Geldunterstützung Fremder hinaus. Bekanntschaft muß mit den unterstützten Deutschen gemacht werden, damit

man ihnen näher rückt und die Sorge um sie und für sie entsteht. Daher wird man Mittel zu finden wissen, etwas Näheres aus den fremden Landen zu erfahren und ob die gebotene Hülfe genutzt hat oder über Jahr und Tag noch mehr not thut. Lehrer und Schülerausschuß werden Gelegenheiten suchen, die ermittelten Nachrichten über Rückgang und Gefahren des Deutschtums oder seine Erhaltung den Mitschülern zu erzählen, sodaß in ihnen fortgesetzt das nationale Interesse genährt wird und sie alle sich neue Fürsorge für das Sorgenkind in der Ferne selbst auferlegen.

Edle Teilnahme, fürsorgende Opferwilligkeit und ein gesunder Patriotismus heißen die Segnungen, die hervorwachsen. Die Hingabe an diejenigen, die deutsch heißen, und eine Vaterlandsliebe, die „warm im Herzen sitzt", sich aber auch in der That und der Wahrheit äußert, muß in der deutschen Jugend zu einer nationalen Liebe werden, die „nimmer aufhört".

Und dies nicht etwa nur bei Knaben, sondern bei Mädchen erst recht, und bei solchen aus gebildeten Familien wiederum deshalb ganz besonders, weil aus ihnen die künftigen Erzieherinnen und Führerinnen der nachkommenden Geschlechter hervorgehen, die in erster Linie berufen sind, dem Vaterland Kopf, Herz und Hand zu weihen. —

„Wir müssen unsere Frauen und Kinder national erziehen, dann ist die Zukunft unser", sagte Bismarck am 16. September 1894 zu den ihm in Varzin huldigenden Posener Deutschen, zu einer Zeit, da das Polentum in anmaßender Weise Stück für Stück deutschen Landes im Osten zu überfluten suchte. Das ist ein Wort, das höhere Mädchenbildungsanstalten sich in erster Linie merken sollten. Stehen Frauen hinter uns mit patriotischem Verständnis und schüren sie am Altar des Hauses das Feuer nationaler Begeisterung, dann ist uns eine Macht geschaffen, die, vereint mit der des deutschen Schwertes, in froher Hoffnung uns siegen und sagen läßt: „lieb Vaterland magst ruhig sein".

Eine derartige nationale Erziehung der Jugend setzt freilich eine Schule voraus, der Lernen nur Mittel, Erziehung Zweck ist; eine Schule, die auch mit Geduld und pädagogischem Verständnis, mit Wärme und Anspannung aller Kräfte an der Zukunft der Schülerinnen arbeitet; eine Schule, die in den Kindern die künftigen gebildeten Frauen oder Männer ahnt und achtet, welche später mit dem empfangenen nationalen Rüstzeug im Dienste des Volkes führend, streitend und Frieden stiftend stehen müssen und dem Fürsten und Vaterlande alles zu opfern imstande sein sollen.

Dieses Rüstzeug giebt natürlich in erster Linie der Unterricht mit freigebiger Hand. Die Führung aber muß ihn unterstützen. Sie erzieht durch den nationalen Geist, der durch alle Stunden und Räume der Schule weht, besonders auch durch die bestimmten pädagogischen

Veranstaltungen. Den deutschen Schulverein lernten wir als eine dieser Art kennen. Ihm schließen sich als Erziehungsmittel im festlichen Gewande an

die Schulfeierlichkeiten

an patriotischen Festen, zu des Kaisers und des Landesfürsten Geburtstage. Diese bieten außerordentliche nationale Stimmungen des Gemütes, gewissermaßen Sonntage im Arbeitsleben der Schule, vorausgesetzt, daß sie die pädagogisch richtige Anlage und Ausführung erfahren.

Solche Feste gehören durchaus nur unsern Schülern oder Schülerinnen! Man wagt kaum, dies auszusprechen, so selbstverständlich ist die Sache. Aber wenn man bis zu dieser Stunde noch immer aus Lehrerkreisen, besonders höherer Schulen, hört, daß der „Aktus" mit seiner Rede nicht zuletzt für die eingeladenen Gäste, Behörden und Eltern sei, denen etwas geboten werden müsse, so kann man nicht anders, als den Schülern solcher Anstalten, wo diese und ähnliche Ansichten herrschen, etwas mehr Beachtung und Berücksichtigung zu wünschen.

Es darf doch wahrhaftig dem Festredner nicht darum zu thun sein, ein wissenschaftliches Thema zu behandeln, denn dazu bietet sich ein anderer Ort und ein anderes Publikum; noch weniger darum, zu glänzen in den Augen Erwachsener, oder auf Kosten der Jugend ein Lob von oben einzuheimsen. Das wäre pädagogische Sünde.

Nicht die Fachwissenschaft, auch kein Lehrgegenstand, persönliche Rücksicht aber erst recht nicht, sondern die Pädagogik einzig und allein hat das Recht, den Festvortrag mit allem, was ihn begleitet, nach Inhalt und Form zu bestimmen.

Mag man nun über historische oder geographische Gegenstände reden, über einzelne Personen oder ganze Völker, über sittliche und religiöse Erscheinungen im Menschenleben überhaupt, oder über Fürstentugenden im besonderen: nicht für das anwesende Publikum ist's, sondern für die Jugend. Nicht Belehrung im Sinne des Unterrichts, sondern eine ganz besondere Art von Bereicherung der edelsten Interessen, Emporhebung der Fantasie, Erwärmung des Gemütes für Vaterland und Fürsten, für tiefe patriotische Ideen, für große Ereignisse und die Vorbilder gewaltiger Persönlichkeiten werden bezweckt. Die jugendliche Seele soll, mehr als es die Lehrstunde vermag, in eine Feststimmung versetzt werden, in der sie sich mit Behagen und Entzücken dem gebotenen geistigen Genusse hingeben kann.

Also muß auch die Sprache den lehrhaften Ton verlieren, darf nicht in einem schwerfälligen, gespreizten Gang einherschreiten oder sich in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen stolz geberden. Im

schlichten und doch geschmackvollen Kleide muß sie auftreten, damit das lauschende Ohr mit Wohlgefallen folgen kann.

Drum ist's auch nicht einerlei, ob der Redner vorliest oder frei spricht! Das Vorlesen führt leicht zu Eile, Eile zur Monotonie. Vor allem aber kommt beim Lesen die packende Gewalt des Auges außer Geltung. Angesicht gegen Angesicht sollen Redner und Zuhörer stehen. Aus dem Auge muß der Lehrer lesen, was soeben die junge Seele empfindet und noch empfangen will; aus dem Auge will der Schüler ersehen, was er aus dem Klang der Stimme heraushört: die ganze innere Stimmung des Redners, die eins ist mit seinen Worten. Auge und Ohr gemeinsam müssen die Botschaft hineintragen in das Gemüt, damit verstanden und auch empfunden werde.

Dann wird unsern Schülern ein Schulaktus eine Lust, im andern Falle eine Last, die umsomehr drückt, je länger sie dauert und von dem freien Tage Zeit wegraubt.

Den Widerwillen der Jugend in solchen Fällen übel nehmen, hieße nicht unbefangen sein. Es ging uns doch einst gerade so: Gab es einen Festtag, so wollten wir auch ein Fest. Wie belästigend war uns so mancher Schulaktus, als man über unsere Köpfe hinweg wer weiß was für sogenannte interessante wissenschaftliche Dinge redete, die wir nicht verstanden. Wir langweilten uns, trieben natürlich unerlaubte Kurzweil und hatten hinterdrein die unangenehmen Folgen solcher Selbstbeschäftigungen zu tragen, was unsere Freude am Feste durchaus nicht erhöhte. Die Lehrer hätten sich sagen sollen, daß wir nicht allein die Strafe verdient hatten. Diesen Ausnahmen stehen freilich viele andere Schulfeste gegenüber. Da sprach man zu uns, wir verstanden und liebten das und haben's bis auf den heutigen Tag nicht vergessen, wie man uns erfreute und begeisterte mit erhebenden Gedanken.

Aber die Rede thut es nicht allein, wie im Gottesdienst die Predigt auch nicht. Die Feststimmung, die das gesprochene Wort bezweckt, will vorbereitet sein, und wenn sie erreicht ist, muß sie ausklingen. Es sind somit Mittel aufzusuchen, die der Schulfeier ein festliches Gepräge geben, einer jeden am besten ein ganz besonderes und eigenartiges. Darum stellen vorbereitende Konferenzen nicht nur das Material, das durch Gesang oder Deklamation geboten wird, zurecht, sondern legen auch die Reihenfolge des Programms fest.

Infolgedessen waltet bei der Feier eine unbedingte Sicherheit im Lehr- und Klassenkörper; unliebsame Störungen sind vermieden, das Zwischenrufen und Anweisen der Plätze ist beseitigt; jedes Glied der Gemeinde weiß von vornherein seine Pflicht und es herrscht Ordnung. Es bleibt mir unvergeßlich, welch freundlichen Eindruck vom Anfang bis zum Ende die genau vorbereiteten Schulfeierlichkeiten in der ehemaligen Schule des Stoyschen Universitätsseminars machten.

Unter einem Orgelpräludium oder Gesang kamen die einzelnen Klassen, zu einem langen Zuge geordnet, Stoy an der Spitze, in den mit Guirlanden und Grün geschmückten Schulsaal. In ruhiger Weise, wie im Gotteshaus, nahmen Lehrer und Schüler die festbestimmten Plätze ein, und unmittelbar schloß sich der allgemeine Choral an. Schon jetzt war die jugendliche Schar festlich gestimmt, und auf den Gesichtern las man nur freudige Erwartung. Nun kam die zündende Rede Stoys. In kurzen, leichtverständlichen Sätzen floß sie dahin. Individuelles Eingehen auf das Einzelne gab dem Ganzen Leben und Frische; packende Bilder ließen das Gesagte schauen. In einigen Partien wendete sich der Redner an die Reiferen, in anderen stieg er herab bis zu den Kleinsten. Jedem bot er nach seiner psychologischer Abwägung seine Gabe, um allen etwas zu bringen über die Bedeutung des Tages. Teils in die Rede eingeflochten, teils vorausgehend oder folgend, wurden Lieder und Deklamationen eingestreut, damit der gesamte Schülerkreis zur Thätigkeit herangezogen wurde und das Fest dadurch an Lebendigkeit gewann.

Weil in dieser Selbstthätigkeit ein bedeutender erziehlicher Vorteil liegt, zog man alle Klassen und soviel als nur möglich Schüler zur Beteiligung heran. Mancher Eitle hat zusehen müssen, wie schwächere Kameraden doch auch ihre Stelle ausfüllen und den Lehrern nahe stehen. Mutlose, die im Unterrichte oft überholt wurden und leicht verzagten, lernten die Flügel nach gelungenem Feste wieder regen und neue Kraft schöpfen. Da nun das verderbliche Bravoklatschen niemals erfolgte, so blieb das Gespenst der Eitelkeit und Eifersucht draußen vor der Thüre; aber innere, anteilnehmende Freude über das Gebotene machte aller Augen glänzen.

Die Darbietungen selbst nahmen den Lehrstunden kaum Zeit weg. Zumeist waren es Lieder aus dem Jahrespensum des Gesanglehrers oder Gedichte aus der Lektüre und dem deutschen Unterrichte, also Arbeitsstoffe, die man, wenn sie paßten, jetzt gern im Festgewande darbot, etwa als Geburtstagsgaben am Tage des Landesfürsten.

Wer aber bei der kleinen Festaufführung selbst nicht mithelfen konnte, der rührte Tags zuvor die fleißigen Hände bei der Vorbereitung. Mit einigen Lehrern schmückten zehn bis zwölf Schüler den Saal; ebenso viele wanden Guirlanden um die Thüre oder einen Kranz um das Bildnis des Großherzogs, oder Luthers oder des gefeierten Helden, welches während der Feier erst festlich von Schülern bekränzt wurde; wieder andere umgaben das Katheder mit frischem Grün und umstellten es mit bunten Blumen.

Die Zubereitung zum Fest wurde selbst ein Fest. Dabei waren Lehrer und Schüler, die im Unterricht der Raum zwischen Katheder und Schulbank trennte, durch gemeinsame Opfer und Freude eng zusammengekommen. Manches zutrauliche und kameradschaftliche Wort knüpfte ein hübsches Verhältnis zwischen ihnen.

Drum wurde auch Stoy nicht müde, in seiner feinsinnigen Weise Schulfeste zu feiern. Festjubel und Festarbeit verknüpften Lehrende und Lernende mit zu dem schönen Bunde, den er so gern Schulgemeinde nannte. Als Glieder derselben stellten wir alle unsere Sachen zum Feste selbst her und brauchten kaum Schuldiener oder Gärtner oder Lohndiener. Selbstregiment und Selbstbedienung, „saure Wochen, frohe Feste", war unser Zauberwort. Und es lag in der That ein Zauber über der Feier. Das ganze Schulhaus sah sonntäglich aus. Es leuchtete ein Sonnenschein durch die sonst so ernsten Räume, der alle heiter und freudig stimmte wie die Glieder der christlichen deutschen Familie, wenn sie Geburtstag oder die heilige Weihnacht feiert. —

Eine tüchtige Familie sollte immer Vorbild sein für die Schule. Ihre schönen Bräuche und Gewohnheiten, Gesetze und Erziehungsformen nehme sie gern auf. Dies alles in dem Bemühen, der Schule den Charakter der bloßen Lernanstalt zu nehmen, sie vielmehr nur und durchaus unter die Idee der Erziehung, einer liebevollen, freundlichen Erziehung, zu stellen. Wie nun Hausvater und Hausmutter keinen Erinnerungstag, der der Familie heilig ist, ohne die verdiente Würdigung vorübergehen lassen, so mahnt auch mich mein „pädagogischer Kalender" an gewisse Tage, die nicht nur Erwähnung verdienen, sondern in feierlicher Weise herausgehoben sein wollen vor den andern. Nicht vor versammelter Schulgemeinde, sondern von einzelnen Klassen; verschieden, je nach der Reife der Schüler.

Das sind

deutsche Gedenktage,

die in ganz besonderer Sprache zu der deutschen Jugend reden, was sie ihrem Volke, ihren Helden, ihren Dichtern dankt. Ich denke hierbei an den 14. und 18. Oktober, an Luthers Geburts- und Tauftag, an den Geburtstag der größten Dichter, deren Gaben in hervorragendem Maße der Unterricht benutzt, an Goethes, Schillers, Uhlands, Geibels, Körners.

Frei soll an diesen Tagen nicht sein. Im Gegenteil, tüchtig muß gearbeitet werden, aber mit einer besondern Arbeitsstimmung. Es genügt der Sache und der Jugend nicht, daß sie im Geschichtsunterrichte dann, wenn der Lehrplan den entsprechenden Stoff vorschreibt, ein- oder zweimal erfährt, daß am 18. Januar das deutsche Reich gegründet, am 14. Oktober Deutschland bei Jena vernichtet, am 18. Oktober bei Leipzig wieder emporgehoben wurde — ich erwähne diese beiden letzten Ereignisse, weil natürlich große historische Thatsachen, die sich auf heimatlichem Boden abspielten, in erster Linie Berücksichtigung finden müssen — es genügt nicht, daß in der deutschen Stunde nur bei der zeitweiligen Behandlung eines Gedichtes unserer Dichterfürsten deren Geburtstag und noch einige Stücklein aus ihrem Leben

erwähnt werden. Nein, es muß Veranstaltung getroffen werden, daß die Erinnerung an große nationale Tage und Ereignisse der deutschen Jugend in Fleisch und Blut übergehen. Es muß gesorgt werden, daß sie auch nicht nur Wissen empfange, sondern daß sie mit dem Wissen eine Stimmung vereinige, aus der heraus bis in die spätere Zeit hinein beim Durchleben oder Gedenken des betreffenden Tages Gefühle im Menschen, seien es ernste oder beglückende, nationale oder religiöse, emporwachsen.

Darum behandelt man am 28. August in der deutschen Stunde nicht ein Kapitel aus der Grammatik, sondern eines der betreffenden Klasse vorgeschriebenen Gedichte Goethes; für den 10. November setzt man nicht Rückgabe des Aufsatzes in den Lehrplan, sondern etwa Schillers Taucher; am 26. April füllt man die Unterrichtsstunde auch nicht mit einem gewöhnlichen Prosastücke aus, sondern mit einer der schönsten Balladen Uhlands; und wie man die Religionsstunde am 10. Nov. und die deutsche am 11. November Luther widmet, so läßt der Geschichtslehrer die Tage der größten historischen Ereignisse Deutschlands nicht unberücksichtigt vorübergehen. Man frage doch unsere Jugend einmal, was und wieviel sie von unsern Litteratur-, Glaubens- und Nationalhelden weiß, etwa auch von unserm Bismarck! Es stehen uns genug Urteile aus dem Kreise der Familien zur Seite, welche klagend bestätigen, daß die Kinder, vom Volksschüler bis zum Primaner hinauf, vieles Abliegende und Unwesentliche in Geschichte und Sprache auswendig wissen, während unsere größten Deutschen ihnen oftmals halbe Unbekannte sind. Umgekehrt! diese Gestalten müssen zu Führern und Erziehern unserer deutschen Jugend gemacht werden. Dazu bedarf's besonderer Veranstaltungen!

Mit liebevoller Hingabe und Lust hebt der Unterricht an historischen Tagen das Bild von den bestimmten Helden in den Gedankenkreis der Klasse. Mit sichtlicher Wärme erfährt am Geburtstage des Dichters die Vertiefung in seine Dichtung und ein Stück seines Lebens eine Auszeichnung, mehr den Lehrton beiseite lassend und die feierliche Ansprache in den Vordergrund rückend. Neben dem Interesse der Erkenntnis soll heute besonders dasjenige hingebender Teilnahme Nahrung finden. Unter solchen Voraussetzungen wird eine Stunde lang der Kopf des Schülers nicht nur mit den auf Tag und Person bezüglichen Gedanken erfüllt, sondern das Gemüt in jene schöne Stimmung gehoben, die der heutigen Lektion das Gepräge einer Feier im Arbeitsgewande giebt.

Und kehrt solche festliche Arbeit mehrere Jahre hintereinander — in den aufsteigenden Klassen natürlich nach höheren Gesichtspunkten und mit neuen Stoffen — wieder, so verschmelzen unter den vorteilhaften Bedingungen günstiger Gemütsstimmungen Ereignisse und Tage derart mit einander, daß beide mit voller Lebendigkeit im Bewußtsein

stehen bleiben. Unsere „großen Tage" werden dann nicht gleichgültig wie die gewöhnlichen Wochentage an der heranwachsenden und herangewachsenen Jugend vorübereilen, sondern ihr auch später noch Kopf und Herz mit Gedanken erfüllen, die wir nur wünschen.

Mit derartigen Erinnerungsbildern sind Mitkämpfer gewonnen gegen Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit, die gefährlichen Vorläufer der Blasiertheit und des Egoismus. Ja, wird man entgegnen, das sind aber doch gar zu kleine Mittel! Dem erwidere ich auch hierbei, daß einem Erzieher, der's ernst meint, alle Erziehungsmittel groß sind, eben aus demselben Grunde, weil der Jugend gegenüber die „Treue im Kleinen" das Größte ist.

Und liefern wir auch nur einen geringen pädagogischen Beitrag, die Schule soll, wie es auch die rechte Familie macht, den unbedeutendsten Stein zum Bau der Erziehung des Menschen nicht in die Ecke werfen. Es kommt als Annehmlichket hinzu, daß die Schüler, wie ich aus Erfahrung weiß, gern und mit freudigem Interesse solche Stunden genießen. Es liegt nicht nur ein besonderer Zauber darin, daß man Geschichte und Sage auf dem historischen Schauplatze erzählt, wie auf Reisen und Ausflügen, sondern auch darin, daß an den bestimmten Tagen das Geschehene vor den Augen und Ohren der Jugend in lebendige Erscheinung tritt.

Kann man der Kinderwelt aber durch eine besondere Arbeit geistiges Vergnügen bereiten, so thue man es, schon um dieses Vergnügens willen. Denn in heiterer Temperatur wachsen im Kinde die gelegten Herzenskeime herrlich empor. Heiterkeit soll ja der Himmel sein, unter dem alles gedeihe, Giftpflanzen ausgenommen. Deshalb bannen wir aus erziehlichen Gründen den düstern Geist aus den Schulräumen. Die echte Heiterkeit suchen wir für unsere Jugend auf, nicht nur im Hause, sondern auch außerhalb desselben, zunächst auf

Schulspaziergängen und Ausflügen.*)

Sie bergen des Erziehlichen viel, vorausgesetzt, daß sie gut vorbereitet und planvoll geleitet werden. —

Die Klasse verabredet im voraus mit dem Klassenlehrer Zeit und Ziel des Nachmittags-Ausflugs. Zwei Schülerinnen laden das Kollegium im Namen aller ein und bitten einen Lehrer um vorherige Rücksprache mit dem Wirt, damit man vorfindet, was man braucht. Zwei andere Paare übernehmen die Führung des Ganzen auf dem Hin- und Rückweg, scheinbar allein, in Wirklichkeit nur als Gehülfinnen des Lehrers, der sich aus pädagogischen Gründen nach jeder Seite hin Zurückhaltung auferlegt, denn Selbstregierung der Klasse wird bezweckt. Also zwei, heißt es, gehen voraus, zwei hinter-

*) F. Voigt: Über den pädagog. Wert der Schulausflüge. „Mädchenschule" Jahrgang 1893.

drein! Sie bestimmen Anfang und Ende des Zuges, der sich nicht weiter ausdehnen darf, als daß die Spitze vom Schlußpaar noch gesehen werden kann.

Wieder andere machen tags zuvor mit dem Lehrer das kleine Festprogramm, denn planlos sollen die Stunden nicht verfliegen, und das Schieben und Kommandieren zu den einzelnen Belustigungen muß auf alle Fälle wegbleiben. Also nennen einzelne von der Klasse gewählte Schülerinnen ihm die bekannten Lieder, schlagen Spiele oder harmlose Vergnügungen vor, besinnen sich auf etwaige kleine Aufführungen und Deklamationen.

Ein anderer „Schülerausschuß", ebenfalls unter Leitung des Lehrers von der Klasse zusammengesetzt, übernimmt es, an Ort und Stelle für Bewirtung mit zu sorgen. Denn wir meiden die öffentlich gelegenen Hotels mit ihren befrackten Oberkellnern und vielen lästigen Zuschauern, suchen vielmehr ein sauberes einfaches Wirtshaus auf dem Lande, umgeben mit Spielplätzen und Gärten, und dort helfen wir uns, soweit es geht, selbst; nicht etwa, um dem Wirte, sondern uns zu dienen.

Wieder eine andere Gruppe übernimmt schon vorher die Aufgabe, mit wenigen Wiesen- oder Waldblumen, die wir unterwegs pflücken, schnell nach Ankunft am Ziel einen hübschen Strauß zu binden oder Kranz zu winden, damit der große gemeinschaftliche Kaffeetisch auch seine Zierde habe.

Eine wichtige Mission erhält die kleine „Finanzkommission", die unter Aufsicht des Lehrers mit dem Wirte die Rechnung machen soll, die verausgabte Summe am andern Tage auf die einzelnen Schülerinnen verteilen und die berechneten Beiträge dann einkassieren wird.

So sind eine Menge Ämter zu besetzen, und die Selbstverwaltung ist in vollem Rechte. Alle Pflichten werden freiwillig übernommen, niemandem aufgedrängt. Es kostet keine Mühe, Schülerinnen dafür zu gewinnen, wohl aber, alle die freudigen Angebote zu befriedigen.

Die Wander- und Spielgesetze brauchen kaum angedeutet zu werden, denn sie stehen schon in den unteren Klassen fest, sind nicht auf Papier geschrieben, sondern durch die mündliche Überlieferung in Fleisch und Blut übergegangen. Darum hat sie auch der Lehrer nicht wie ein Diktator, vielleicht gar mit trübenden Androhungen, zu verkünden. Die Schülerinnen stellen sie immer selbst wieder auf, wenn unterwegs ein Verstoß gegen das, was sie selbst wollen oder nicht wollen, vorkommt. Die Wander- und Spielregeln lassen sich auch gar leicht von neuem ableiten und in kindliche Paragraphen bringen, denn sie ergeben sich aus dem ersten Satze: Alle für einen und einer für alle.

Darum: gemeinsame Wanderung und keine willkürliche Lostrennung vom Ganzen; gemeinsame Mahlzeiten und nicht eigenwilliges Essen aus der Tasche oder Trinken aus der Flasche,

wie es ungezogene Laune und ungezügelte Begehrlichkeit mögen. Trinkflaschen werden also daheim gelassen, denn für den Trunk, wenn er nötig ist, wird gesorgt. Ein Butterbrot wird mitgebracht, aber in Gemeinschaft verzehrt. Geld brauchen wir nicht, denn es verführt zu bösen Dingen, und heute legt ein Lehrer für die ganze Festgesellschaft aus, was ihre Rechnung besagt. Im Wirtshaus hat niemand eigenwillig die Küche zu betreten, um etwas Besonderes für den eigenen Gaumen zu holen oder etwa gar früher als die andere Speise und Trank zu ertrotzen. Das würde Zucht und Ordnung untergraben und der Schar das Gepräge eines wüsten Haufens geben, den man lieber gehen als kommen sieht. Bescheidene Zurückhaltung der einzelnen und Chorgeist der ganzen Gesellschaft macht sich besser. —

Nun kommt der Ausflug selbst heran! Weil jedes Kind fast ein Amt und somit das Vergnügen hat, für irgend etwas heute sorgen zu dürfen, so sind die Herzen nicht nur mit Gedanken der Freude über das Kommende, sondern auch mit solchen der angenehmsten Pflichten erfüllt. Und das ist der Gemütszustand, unter dem wir gern die Wanderung antreten: Pflichtgefühl, gemischt mit freudiger Erwartung. Wir mögen bei der Jugend nicht jenen stumpfen und zugleich anmaßenden Sinn, der da leicht unbescheiden denkt: hier bin ich zur Stelle, wie ihr mich bestellt, und nun sorgt für mein Vergnügen, sonst suche ich es, wie und wo mir's gerade gefällt. —

Nicht paarweise oder in gezwungener Anordnung wandern wir unsere Straße, denn das würde unterdrücken, was wir pflegen wollen, nämlich freie Wahl der Wandergenossen, freie Bethätigung der Interessen an der umgebenden Natur und Menschenwelt. In harmloser, ungezwungener Heiterkeit geht es durcheinander, hier Gruppen bildend, um sich zu erzählen und auszumalen, wie man dies oder jenes heute ausführen möchte, dort vereinzelt links und rechts umherschweifend, einem Schmetterlinge nach, der das Auge angezogen, einer Blume zu, die das Interesse geweckt. Da sind wiederum andere, die sich an einen der Lehrer wenden mit der Frage über das auftauchende Dorf, den sichtbar gewordenen Fluß oder Bergrücken. Aber jetzt wird nicht, wie in der Schulstube, alles auf Kommando zusammen gerufen, um die Lehre auszuteilen. Wir würden ja die verschiedensten Gedankenfäden, die die mannigfachen freien Interessen bei diesen und jenen spinnen, immerfort zerreißen und etwas aufnötigen, was im gegenwärtigen Augenblick nicht alle haben mögen. Jedoch mit sichtlicher Freude geben wir der herangetretenen Gruppe den erbetenen Aufschluß, nicht im Lehrton, sondern in der Sprache des freien geselligen Umgangs. Und können wir das Interesse an Naturobjekten oder der Heimat festhalten, das Gespräch also weiterspinnen, ungezwungen den Hörerkreis erweitern, so thuen wir das gern, denn

es liegt uns viel daran, unsere Spaziergänge nach der heimatkundlich-naturgeschichtlichen Seite hin auszubeuten. Das wissen freilich die Schüler und Schülerinnen nicht, sollen's auch nicht. Sie mögen unbewußt lernen, nämlich das Spazierengehen; denn viele, auch Erwachsene, können das nicht und kennen somit auch nicht den Reiz und Vorteil des Wanderns durch heimatliche Fluren. „Sie wissen nur von Sorge, Last und Not ums Brot", die sie nicht daheim zu lassen verstehen, oder sie laufen in Gleichgültigkeit oder gar mit Stumpfsinn dahin wie die Tiere, oder sie verschwatzen die Zeit mit Nichtigkeiten und Albernheiten. Aber hören und sehen, was um sie herum geht und steht — das können sie nicht. Gott will uns jedoch „seine Wunder weisen in Berg und Thal und Wald und Feld"! Und wie möchte er uns dadurch unsere Heimat lieb machen!

Obgleich nun die Aufgabe, jenes Sehen und Wahrnehmen in der Natur auszubilden in erster Linie einer auf Jahre ausgedehnten Heimatkunde zufällt, so müssen doch die Schulausflüge ihrerseits wesentlich mithelfen. Also wird man, wenn sich da oder dort ein freies Interesse zeigt, freudig zuspringen und helfen, jenen interessanten Stein zu zerklopfen, Pflanzen zu sammeln; man wird Dörfer und Berge bestimmen, einen geschichtlichen Denkstein betrachten, Vogelstimmen erklären, auf Erscheinungen und Naturschönheiten aufmerksam machen, an technischen Anlagen, an Ruinen und modernen Bauwerken nicht gleichgültig vorbeigehen: kurz für alles offenes Auge haben. In dieser Weise haben Kopf und Herz der Schüler reichen Genuß; das Auge des Lehrers gewinnt eine ungesuchte Fülle von Beobachtungen an den Kindern, und bald sind wir in unbewußter Geschäftigkeit und in Heiterkeit an unserm Wirtshause angekommen.

Die Spitze des Zuges macht vor dem Thore Halt, und erst wenn alle herangekommen, treten wir ein. Ohne großes Aufsehen, fast nur mit einigen lautlosen Winken, giebt der Klassenlehrer Anweisung, wo und wie die Plätze einzunehmen sind; die Helferinnen gehen ihm an die Hand, und ohne lärmendes Geräusch hat bald die gesamte Schar in den verschiedensten Gruppen auf dem Rasen, unter dem kühlenden Birnbaum oder auf jener Steinbank einstweilen Unterkommen zu einiger Kurzweil gefunden. Der Wirt stellt unterdeß seine Tafeln auf. Die oben genannten Mädchen schmücken sie mit einem Strauß oder einfachen Gewinde. Die andern tragen Tassen und Kaffee mit auf und laden uns ein zum warmen Trunke. Von Platz zu Platz wandernd schenken sie uns, glückstrahlend, daß sie es thun dürfen, ein; ihre Kameradinnen bieten uns Kuchen und Butterbrote, die sie selbst mit geschnitten und gestrichen.

Und nun beginnt das fröhliche Mahl, das ein paar freundliche Worte eines Lehrers einleiten. Bald darauf erhebt sich am untern Ende der Tafel eine Schülerin, die die Klasse dazu ausgewählt, und

dankt den Lehrenden für ihre Teilnahme am Feste. Ist durch das heitere Geplauder die Stimmung mehr gehoben, so läßt eine andere die Schule, eine dritte die Klasse leben; und wir machen kein saueres Gesicht dazu, denn es ist der harmlose, ungekünstelte Ausdruck der allgemeinen Freude, es ist dieselbe Art und Weise, die uns bei Familienfesten im häuslichen Kreise keineswegs unangenehm berührt.

Sind nun Magen und Glieder wieder neugestärkt, so schwärmen wir allesamt, nachdem ein Lehrer die „Tafel aufgehoben" hat, davon zum fröhlichen Spiel. Der Vorschläge kommen in Menge ohne langes Besinnen.

Unser kleiner „Spielausschuß" sucht sofort den besten Platz, ordnet die Reihen, und schnell ist alles im Gange. Wir Lehrer sind Mitspielende, die älteren mindestens Zuschauende und Anteilnehmende, Kameraden aber insgesamt! Da wird das Spiel unterbrochen durch eine bescheidene „Aufführung". Wir hatten in der Klasse „Klein Roland" behandelt, und da treten sie auf: der König Karl, Frau Bertha, Klein Roland, drei Damen, drei Herren und einige Bettler. Der Dekorationen hat es kaum bedurft: ein Tisch mit ein paar Stühlen unter dem dichten Geäste des Baumes ist die Tafel im reichen „Königssaale"; um ihn liegen „die Bettler in des Hofes Kreis"; der nahe Busch birgt „Frau Bertha in der Felsenkluft"; auf dem Platz davor „spielt Klein Roland in freier Luft". Und die Kostüme sind auch gleich bei der Hand; denn unsere Schülerinnen wissen, daß wir deren nur so vieler bedürfen, um die darzustellende Person symbolisch anzudeuten. Ein rotes Umschlagetuch ist der Purpur Karls; ein Reif, den man sogleich aus einer Gerte hergestellt und mit etwas Goldpapier umwickelt hat, die königliche Zierde des Hauptes; einige Krüge sind das „Goldgeschirr von klarem Schein".

Das zuschauende Publikum umgiebt stehend und liegend die Aufführenden und folgt ihren Worten und Bewegungen mit sichtlicher Freude bis zum Ende, wonach man sich zu einem Bewegungsspiel von neuem gruppiert. Bald darauf laden uns zwei, drei musikalische Schülerinnen, die tags zuvor einen leichten Klaviersatz oder Marsch eingeübt, in den Saal. Paarweise, in Form einer Polonaise, folgen wir im Taktschritt der Einladung und hören das Gebotene gern an. Aber die Musik hat angeregt, und mehrere hübsche Schullieder reihen sich aneinander.

So fließen die schönen Stunden schnell dahin. Noch ein kleiner Imbiß wird gemeinschaftlich an unserer Tafel eingenommen, und nachdem ein Lehrer und unsere „Finanzkommission" die Rechnung mit dem Wirte gemacht, geht es in gleich fröhlicher Weise unter dem Gesange manches Liedchens der Heimat zu. Da die Schülerinnen nicht willkürlich da oder dort in der Stadt weglaufen, sondern, wie sich's auch gebührt, zusammenbleiben bis zuletzt, sich und uns außer-

dem gemeinsam Gutenacht sagen wollen, so wandern wir wieder miteinander bis zum Schulthor. Mit ganz kurzem Wort — geh'ts mit einem Blick, dann noch besser — deutet der Klassenlehrer an, was gelungen, was nicht. Mit Tadel ist man aus leicht begreiflichen Gründen äußerst sparsam, mit Lob, kann man damit erfreuen, freigebiger. Der allgemeine dankbare Gutenachtgruß der Schülerinnen schließt den Tag und trennt die Klassengemeinde von ihren Gästen.

Was ist nun gewonnen? Schüler und Lehrer haben zunächst eine Freude miteinander genossen. Dieser Genuß gemeinsamer Heiterkeit bot eine Menge freundschaftlicher Anknüpfungspunkte. Freundschaft ist dasjenige Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden, bei dem die Erziehung am besten gedeiht. Pädagogen, denen nicht die Übermittelung der Kenntnisse, sondern die Sorge, daß das Herz des Zöglings reich und warm werde, die Hauptsache ist, wissen sie hoch zu schätzen. Aus der straffen Schularbeit erwächst vornehmlich die Autorität, die Liebe aber aus dem freien, natürlichen Umgang. O, schafft uns Lehrern viel und oft Gelegenheit des Liebe und Freundschaft bildenden Umgangs!

Auf unserer Wanderung haben alle, ohne daß sie es spürten, miteinander unter gleichem Gesetz und allumfassender Ordnung gestanden, aber, was die Hauptsache ist, sich selbst vergessend, in Aufopferung für andere, in Treue im Kleinen und entgegenkommender Gefälligkeit.

Es kommt hinzu, daß mancherlei hübsche Interessen an der Natur aufleuchteten und Nahrung fanden. Das Auge bekam zu schauen, was es sonst zu sehen nicht gewöhnt ist. Die Freude an den Schönheiten der heimatlichen Natur aber erzeugt jene Wärme und Liebe für Heimat und engeres Vaterland, die wir jedem wünschen möchten, den Frauen zu allermeist. —

Und die Lehrer? Die sind nicht minder reich geworden. Sie haben die Kinder, die heute im frohen Spiel, bei ungezwungenem Interesse, in selbst gesuchtem Verkehr untereinander, bei freiwillig übernommener Arbeit und Pflichterfüllung sich zeigten, gesehen, wie sie sind, weit besser als es im Unterricht möglich ist. Sie haben Individualitäten gesehen. Die muß aber kennen, wer erziehen will.

Bei der erziehlichen Würdigung solcher mit pädagogischem Verständnis vorbereiteten und ausgeführten Klassenausflüge wird man nicht gegen den Vorschlag stimmen, wenigstens zwei-, dreimal im Jahre an Nachmittagen Klassen-Spaziergänge zu unternehmen. Aber Klassen sind nur Einzelgesellschaften. Drum sollte, sucht man Mittel zur Weckung eines rechten Bürgersinnes, außerdem die volle Schulgemeinde einen ganzen Frühlings- und Sommertag miteinander außerhalb der Mauern des Schulhauses ver-

leben. Freilich erfordern derartige Ausflüge noch eingehendere Vorbereitungen.

Da man, auch schon um den Horizont der Heimat zu erweitern, den Zug auf eine Strecke benutzen wird, damit er uns hinführe in eine landschaftlich schöne Gegend, an den Fuß einer sagenumwobenen Burg oder auf die Stätte einer historischen That, so handelt es sich nicht nur um Abmachungen mit der Verwaltung der Bahn und dergleichen Dinge. Sondern die letzte Schulstunde des Tags zuvor muß geopfert werden für geographische, historische oder vielleicht gar mineralogische Vorbereitungen. Natürlich handelt es sich dabei nur um Umrißzeichnungen des zu entwerfenden Bildes. Aber die Erwartung will geweckt und das Verständnis soweit vorgebildet sein, daß das Auge versteht, was es sehen wird. An Ort und Stelle endlich sollen die vielen eingehenden Fragen gern beantwortet werden, und das Interesse mag seine volle Befriedigung erfahren.

Also in der rechten Disposition des Gemütes versammelt sich die jugendliche Schar am Morgen des verabredeten Tages im Schulhaus. Aber wir wünschen, daß noch eine besondere Saite des Herzens angeschlagen werde, damit sich eine Art Feststimmung aller bemächtigte. Deshalb geht es nicht etwa ohne Wort und Gruß sang- und klanglos fort an die Bahn! O, nein; die einzelnen Klassen kommen heute mit ihren Lehrern allen hinunter in den Schulgarten, der uns vor den Augen neugieriger Müssiggänger auf der Straße so sicher birgt wie die Schulwände. Unter dem großen Birnbaum, dort treten wir im weiten Kreise zur gemeinsamen Morgenandacht zusammen! Der Direktor steht in der Mitte und singt mit uns einen Vers vom Liede: „Geh aus mein Herz und suche Freud'" oder „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht" oder einem ähnlichen. Ein passendes kurzes Psalmwort verliest die älteste Schülerin. Er selbst aber weist mit wenigen Sätzen auf die Freude hin, die unser heute wartet und die wir in ungeteilter Heiterkeit und unter gemeinsamer Zucht und Ordnung genießen wollen. Nun aber geht es mit Gott und frohem Mut hinaus in die schöne Welt! Die unteren drei oder vier Klassen mögen zusammen ihre Straße ziehen, denn sie können das weite Ziel nicht mit erreichen, die andern aber wollen zusammenbleiben. —

Dieser ganze Tag ist von größerer erziehlicher Bedeutung als jene Nachmittagsausflüge: er ist reicher an Freude, aber auch an Pflichten und Opferbereitwilligkeit; höhere Anforderungen werden an Unterordnung und gegenseitiges Dienen und Helfen gestellt.

Als drittes und vollkommenes Erziehungsstück dieser Art wäre die längere Schulreise anzufügen. Sie möchte der Mädchenschule zu viele und auch unüberwindliche Schwierigkeiten bereiten. Daß aber

Knabenschulen, besonders höhere, sich den Vorzug, mit freiwilligen Schülern der oberen Klassen die erste Woche der Sommerferien reisen zu dürfen, entgehen lassen, versteht man nicht. Es bleibt mir eine herzliche Freude, wenn ich an die pädagogischen Wanderungen denke, die Stoy einst alljährlich mit der Seminarschule des Universitätsseminars und seinem Erziehungsinstitut für Knaben unternahm, welch' letztere Anstalt auch jetzt noch der Sohn im Sinne des Vaters hinausführt in die deutschen Gebirge, in die Alpen, ja darüber hinaus bis in die lombardische Ebene. Leicht sind solche Reisen, als Erziehungs- und Bildungsmittel betrachtet, freilich nicht, aber der segenbringende Gewinn lohnt hundertfältig.*)

Wird naturgemäß die Mädchenschule auf gemeinsame Schulreisen verzichten müssen, so besitzt sie doch mit der Knabenschule außer den genannten Gelegenheiten, der Lehre der Schule ein sich bethätigendes Leben zuzugesellen, ein Mittel, das mir von ganz besonderer pädagogischer Bedeutung zu sein scheint, nämlich

Das Spiel.

Gar viele Schulen haben den alten Jahn, Spieß, Guts-Muts vergessen und verlassen. Die Spielplätze der Knaben sind verschwunden; unsere Jugend ist spielarm und spielmüde geworden. Auf den Turnplätzen sieht man da und dort den Unteroffiziergeist im Drill walten. Es ist auch für uns wenig schmeichelhaft, daß in den letzten Jahren erst von oben her an die Pflege der Jugendspiele erinnert werden mußte, an dieselben Spiele, die unsere Väter längst kannten und, was mehr sagen will, mit einer pädagogischen Begeisterung übten, die viele von uns gar nicht verstehen wollen. Man werfe nur einen Blick in Jahns Schriften! Man schaue hin auf Guts-Muts Turnplätze in Schnepfenthal und auf Stoys in Jena. Da sieht der unbefangene Beobachter nicht nur Kraftproben und Übungen, die den Leib gesund und gewandt machen und erhalten. Es handelt sich um höhere Ziele, um erziehliche.

Spiele bemerkt man heutzutage fast nur noch in den gesetzlichen Turnstunden oder in den letzten fünf Minuten der großen Freipause, wenn das Frühstück verzehrt ist. Die größeren Schüler und Schülerinnen halten es nicht selten unter ihrer Würde, einen Teil der Freipause zum fröhlichen Spiel zu verwenden. Und wir Lehrer müssen offen bekennen, daß wir ein gut Stück Schuld an dem Übel tragen, denn wir gehen nicht genug voran und an die Hand! Natürlich ist nicht zu verlangen, daß alle Lehrer und Lehrerinnen zwischen allen Stunden mitspielen. Sie bedürfen nach schwerer Arbeit auch der Er-

*) 1. Stoy, Pädagogik der Schulreise. Leipzig 1898.
2. Bliedner, Karl Volkmar Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar. S. 250. Leipzig 1886.

holung und Sammlung. Aber das Mitspielen macht's auch nicht in erster Linie.

Die Kinderwelt verlangt vor allem der Anregung und Anteilnahme an der Jugendfreude. Wenn wir uns aber als zu erhaben hinstellen, um an ihrem heiteren Treiben und Spiel teilzunehmen, so wirkt das ebenso frostig wie Mangel an Opferfreude. Und gehen wir vollends gar an ihnen vorüber, als wären sie und ihr kindliches Spiel uns gleichgültig, wenn nicht sogar kindisch, nun so trauen sie nicht zu spielen. Hier fängt die Unnatur, die Frühreife, die gefährliche Blasiertheit an!

Wir Lehrer müssen alles daran setzen, daß unsere städtische Jugend, damit sie Jugend bleibe, wieder spiele: oft, gern und lange Jahre hindurch. Mütter sollten uns mit Eifer unterstützen.

Oder ist's einem ernst Denkenden etwa eine Freude, unsere halberwachsenen Mädchen und Knaben in den Nachmittags- und Abendstunden zweck- und ziellos auf den Straßen der Stadt auf und ab schlendern zu sehen? Und wohl ihnen, wenn's wenigstens noch planlos ist.

Ja, was sollen sie aber auch thun? Markt und Plätze passen nicht zum Spiel der reiferen Jugend, und sonst bietet man ihr kaum Gelegenheit, oder man weist ihr behördlicherseits eine Fläche draußen vor der Stadt an. Alle Achtung und Anerkennung diesem Bemühen um Abhülfe, aber es ist und bleibt ein Notbehelf mit seinen großen Schattenseiten; der weiblichen Jugend ist in den meisten Fällen gar nicht geholfen.

Da wendet sich der Blick ganz naturgemäß auf Schulplätze und Schulgärten, dahin, wo Kinder am besten aufgehoben sind. Des Nachmittags liegen aber die lieben Schulhäuser meist da wie verschlossene Festungen, still, wenig einladend, ja die Jugend flieht sie lieber. Warum ist's denn nur nicht umgekehrt?

Vormittags ist fleißig dort gearbeitet worden, und im Garten war reges Leben, dann aber folgt Kirchhofsstille. Saure Arbeit und frohes Spiel am gleichen Platze! Das wäre das Richtige und Natürliche. Unseren Schülern und Schülerinnen müßte es zum Bedürfnis werden — und diese pädagogische Freude habe ich Jahre lang erlebt — sich zum fröhlichen gemeinsamen Spiel da zu versammeln, wohin sie vorher die Pflicht rief. Vorausgesetzt ist naturgemäß, daß für einen Schulspielplatz gesorgt ist, der nicht der Öffentlichkeit preisliegt, sondern derart angelegt ist, daß die Spielenden dort ganz für sich sind und sich heimisch fühlen. Auf jeden Fall gilt es als ein unerläßliches Erfordernis, jeder Schule einen wohlangelegten, großen Spielgarten anzureihen, namentlich in kleineren und mittleren Städten, wo Grund und Boden nicht so unverhältnismäßig teuer sind.

Dann aber mag sich die pädagogische Kunst zeigen, um den Garten zu einem Lieblingssammelpunkt der hingehörigen Jugend zu machen. Zunächst sind Spielstunden unter der Aufsicht eines Lehrers, etwa des Turnlehrers oder der Turnlehrerin, wenig ersprießlich, denn dadurch erhalten sie gleich von vornherein das Gepräge der Lehrstunden mit ihren Pflichten. Das Spiel sei frei, der Schulzwang im gewöhnlichen Sinne ausgeschlossen.

Willkürliches, schrankenloses Herumtreiben der Jugend im Spielgehege ist aber erst recht nicht zu wünschen, denn es würden bald genug böse Geister sich einstellen und schlimme Saat streuen. Also muß ein dritter Weg gesucht werden, der zum guten Ziele führt. Und zu diesem Zwecke wenden wir uns an die aufopfernde und sich selbstverleugnende Liebe aller Lehrer, die im Schulhause wahrlich nicht das Ihre suchen und daher — bei entsprechender Entlastung auf anderem Gebiete natürlich — sich gern an den Spielen beteiligen.

Daß die Jugend gern bei solchen Spielen ist, wozu sie nicht befohlen, wozu vielmehr alle eingeladen werden, liegt auf der Hand. Daß sie dabei mit erzogen werden soll oder vielmehr sich selbst unbewußt erzieht, weiß sie natürlich nicht, darf's auch nicht wissen. —

Und nun kehren wir auf ein paar Stunden bei unserer Schulgemeinde ein! Die letzte Unterrichtsstunde des Vormittags ist eben vorüber. „Wir wollen heute um 5 Uhr spielen", ertönt es aus der Mitte der Klasse. „Ich spiele mit", „ich auch, ich auch", folgen die fröhlichen Antworten. Andere können nicht kommen, weil sie Abhaltung haben. Von den dreien, die die erste Anregung gaben, ist ebenfalls eine verhindert und überträgt ihr Amt einer Stellvertreterin. Es sind die drei Spielführerinnen, die die Klasse zur Leitung der Spiele gewählt hat.

Um die festgesetzte Stunde nun sehen wir unsere kleine Gesellschaft im Garten oder Hofe. Um dieselbe Zeit oder auch später, je nachdem Muße oder Abmachung es ergeben, treten die Spielergruppen aus anderen Klassen ein, teils sich mit jenen vereinigend, teils eine eigene Gemeinschaft bildend. Aber auch einen, manchmal drei, vier Lehrerinnen oder Lehrer begrüßen wir, denn der eine hat sich für die heutige Spielzeit zwischen 5—7 Uhr zur Verfügung gestellt, die andern haben sich aus Gesellschaft freiwillig angeschlossen. Wir sehen sie nun nicht etwa die zwei vollen Stunden von Anfang bis zu Ende mitspielen; sie beteiligen sich da und dort auf mehrere Minuten, gehen zu der einen oder anderen Gruppe, um anzuregen, zuzusprechen, oder auch nur zuzusehen. Ja, wir treffen sie auf kürzere oder längere Zeit auch dort am Tisch unter der schattigen Linde im heiteren Gespräch oder mit Heft und Buch beschäftigt. Aber das Auge schweift ab und zu über die fröhliche Schar; freilich nicht mit jesuitischem Blick lauernd und spionierend, sondern in der Absicht

eines älteren Freundes, der gern den jüngeren beobachtet, um ihn führen zu lernen. Jene Schar aber fühlt sich ganz auf sich angewiesen, überwacht und regiert sich selbst, wie sie's soll; von drückender Aufsicht spürt sie nichts, wohl aber von freundschaftlichem Umgang mit dem teilnehmenden Lehrer. —

Mit Freude bemerkt dieser, wie hier das Spiel seinen ruhigen Verlauf nimmt, dort eines das andere ablöst, anderswo jedoch unterbrochen, aber doch bald wieder in Gang gebracht wird, weil die Unvorsichtige, von allen auf die Spielregeln aufmerksam gemacht, sich schnell fügt. Auf jenem Rasen wird ein neues Spiel eingeübt: der Barlauf. Die drei Führerinnen von heute morgen haben sich mit dem Wesen desselben bekannt gemacht, und jetzt mühen sie sich sichtlich ab, ihre Kameradinnen einzuführen. Es will und will nicht gehen! Immer wieder werden die Reihen neu gebildet, das Ziel abgesteckt, das Spielgesetz verkündet. Einige möchten lieber sofort den Lehrer zu Hülfe rufen; andere lassen sich, unselbständig wie sie sind, den Vorschlag gefallen; die energischen Naturen raten davon ab: man solle es immer und immer wieder probieren, bis es gehen werde; zwei oder drei Ungeduldige werden mißmutig, und, die Hände auf dem Rücken, stehen sie beiseite, um zuzuschauen. Trotz alledem greift der Lehrer nicht ein. Mit gutem Grunde läßt er die einen schmollen, die andern den Kopf hängen, die dritten probieren, die vierten anregen und anstellen, bis es geht. Sie sollen selbst organisieren und sich regieren, die Gleichgültigen mit fortreißen, die Mißmutigen oder gar Schadenfrohen heben und überzeugen, daß Geduld und Mut zum Ziele führen; allen soll die Freude der Selbsthülfe gegönnt werden. —

Wer freilich in dem kindlichen Spiel nicht tiefen Ernst zu erkennen vermag, würde, befangen, wie er ist, schnell mit dem Eifer alter Tanten zuspringen, um den Streit zu schlichten. Aber jener beobachtende, gewissermaßen unsichtbar führende Lehrer ist zunächst weit entfernt, in der lebhaften Kinderdebatte Zank zu sehen. Zum andern hält er es für falsch, einzugreifen und die Kinder in ihrem Organisationswerk zu stören. Wenn sie willenlose Puppen wären oder werden sollten, die wie auf dem Spielbrett hin und her geschoben sein müssen, so wäre das ja nicht mißgethan. Hier handelt sich's aber um Höheres.

Dreierlei Naturen haben sich gezeigt: aktive, passive und die zu Empfindelei, wohl gar zu Trotz geneigten. Wären wir auf einem Turnspielplatz der Knaben, so würden wir in jenen zukünftige Führer der Gesellschaft, die Tonangebenden in Gemeinde oder Staat ahnen. In den andern sähen wir die Geleiteten, die, zwar nicht arm an Ideen, sich aber nicht organisatorisch tüchtig fühlen und darum den angewiesenen Posten einnehmen, um mit Gewissenhaftigkeit und Verstand ihren Beruf auszufüllen. Die letzteren wären

die leicht zu Unzufriedenheit und Opposition Geneigten, die Kraft genug zu fühlen glauben, um selbständig hervorzutreten und doch zu schwach sind zu dieser Rolle.

Und sollten wir bei Mädchen aus den beobachteten Anfängen erster Willensbethätigung nicht einen Schluß auf die Zukunft wagen dürfen? Gewiß werden die ersteren Naturen zu jenen Hausfrauen heranwachsen, die ihrem Hausstand einst ein individuelles, selbständiges Gepräge geben, die bei Arbeit und Familienfesten nie in Verlegenheiten kommen, wenn es gilt, Anordnungen zu treffen und Rat zu erteilen, die bei Krankheit und Not nicht den Kopf hängen, sondern gleich wissen werden, wie und wo Hand anzulegen ist. In den andern vermuten wir solche, die sich gern Pflichten auferlegen lassen, die keine Opfer bringen werden, dieweil sie Opfer nicht kennen, die treuen Arbeiterinnen in Küche und Haus, die ausharrenden Hüterinnen der hohen Güter, die ihnen einst die Familie anvertrauen wird. Und die dritten? Ja, sollte das weibliche Geschlecht sich nur auf Anstelligkeit, Zufriedenheit, Bescheidenheit verstehen? Von ihnen nicht weiter!

Nun von den Spielenden zu unserm mitspielenden oder beobachtenden Lehrer zurück! Er sieht nicht nur diese ersten Keimzustände des späteren Charakters, sondern — und das ist die Hauptsache — er sucht ihr **Wesen zu ergründen** und richtet die künftige erziehliche Behandlung der anvertrauten Kinder so ein, wie es ihre Individualität erfordert. Natürlich nicht so, als ob nun die bestimmten Richtungen des künftigen Willens besonders oder nur gepflegt würden. Dadurch würde Einseitigkeit, auch Engherzigkeit entstehen! Wünschen wir ja doch nach der Idee der Erziehung einen Menschen zu bilden, dessen Interesse und Wollen nach allen Seiten hin offen, warm, entschieden sei, einen Menschen „vollkommen und zu allen guten Dingen geschickt". Sehen wir also bei unsern Zöglingen das eine, so lernen wir dadurch das andere suchen. Also fördern wir nicht nur das in der Anlage Gegebene, sondern wir regeln auch, wir hemmen in der oben bezeichneten Art, damit nicht eine Karrikatur mit Spitzen und Ecken, sondern eine Individualität in Harmonie entstehe.

Aber verlieren wir uns jetzt nicht weiter in reflektierende Betrachtungen, sondern ergötzen uns lieber an den Anschauungen des frischen, fröhlichen Treibens auf dem Spielplatze! Beim Reifenspiel der Kleineren ist eine gefallen und hat eine kleine Verletzung davongetragen. Die in der Nachbarschaft spielenden größeren Schülerinnen haben es bemerkt. Sofort opfern einige ihr Vergnügen, springen rasch hinzu, sind sofort mit kühlendem Wasser bei der Hand, um die verwundete Stelle zu reinigen und dann mit einem Taschentuch zu verbinden. Die andern sehen das auch, bedauern den Vorfall, lassen sich

aber sonst nicht stören. Und noch andern fehlt sogar das teilnehmende Wort.

Es fällt uns nicht ein, die letzteren zu tadeln! Aber mit Beifall erkennen wir die Hülfe jener an, ja wir helfen selbst, um nicht nur vorzuempfinden, sondern auch vorzuhandeln, und wir sind sicher, daß dies Vorbild nicht ohne erziehlichen Eindruck auf die Teilnahme bleiben wird. Wir vergessen auch diejenigen nicht, die leicht zum Mitgefühl geneigt sind, und erst recht nicht die, denen das liebe Ich nicht Zeit für andere läßt. Bei Weihnachtsbescherungen, bei der Fürsorge für Notleidende, aber auch bei ethischen und religiösen Betrachtungen im Unterricht suchen wir daraufhin jeden nach seiner Art zu fassen und zu gewinnen.

Eine ganze Fülle von Äußerungen des kindlichen Seelenlebens, teils neue, teils schon aus der Unterrichtsarbeit bekannte, drängt sich uns auf, treten wir an andere Spielergruppen heran. Hier sind es die Mutigen*) unter den Knaben, die rasch entschlossen und furchtlos hinaufklettern bis in die Spitze des Baumes, wohin der Drache, der Ball, der Reifen geflogen. Daneben stehen die Ängstlichen, die scheu von solchem Thun absehen, ja sogar leicht Thränen vergießen. Es sind ganz dieselben, die in der Unterrichtsstunde sich nicht daran wagen, im zusammenhängenden kleinen Vortrage zusammenzufassen, was die vorige Lektion bot. Sie können es nun einmal nicht, trotzdem es an Fleiß und gutem Willen nicht fehlt; sie werden Tadel als unverdiente Strafe, nachsichtige Geduld aber als Wohlthat empfinden.

In einer andern Spielerabteilung sehen wir die Schnellen neben den Langsamen. Jene können Kommando oder Zuruf sofort in ausführende That umsetzen, weil ihre motorischen Nerven zur sofortigen Übertragung des Befehles der Seele an die Leibesorgane bereit stehen. Solche Naturen danken's also nur ihrer körperlichen Beschaffenheit, wenn sie flott und gewandt sich bei Spiel und Unterricht benehmen. Warum sollte man sie daher zu seinen Klassenlieblingen erheben und sie jenen voranstellen, die es nicht minder redlich meinen und nichts dafür können, daß sie Mutter Natur mit nicht so elastischem Nervenapparat, dafür aber mit runden Gliedern und vollem Gesicht ausgestattet hat? Ihre Behäbigkeit des Körpers möchte gleich von vornherein bittend uns zurufen: Habt Geduld mit mir und Freundlichkeit; komme ich auch etwas spät mit meinen Bewegungen beim Reigen und mit den Antworten in der Schule, so meine ich's doch ebenso gut wie die Kameraden!

Aber nicht nur das Wie des Spieles, auch das Was ist dem erziehenden Beobachter von Interesse und Wichtigkeit. Es ist gewiß keine bloße Zufälligkeit, wenn die einen Spiele aussuchen, wo

*) Vergl. Stoy, Hauspädagogik S. 107 u. f.

Kraft und Mut gefordert, die andern solche wählen, wo Grazie und Anmut an den Tag gelegt werden. Die einen greifen zu Spielen, in die sie Tanz und gefühlvolles Lied legen können, die andern solche, die an Verstand und berechnende Erfindungsgabe Anforderungen stellen. Manche schlagen Spiele vor, die größere Gruppen und Gesellschaften, unter sich vielleicht wiederum gegliedert, nötig machen, um ihre ersten „Herrschertalente“ zu befriedigen, wieder andere wollen nur kleinere, stille Kreise. —

Von diesen Naturen sind grundverschieden diejenigen, die sich während der Spielzeit gern unter den kühlen Baum dort niederlassen, um sich ein Stündchen lang vorzulesen. Es sind solche, die sich mit Vorliebe auf einem andern Gebiete, dem geistigen, spielend ergehen. Aber noch mehr verraten sie von ihrer Individualität, den Interessenkreis nämlich, dem sie ihre Lektüre entnehmen: die einen mögen Märchen; Reisebeschreibungen die andern; die dritten laufen in Gustav Schwabs schönsten Sagen des klassischen Altertums der Geschichtsstunde weiter nach; noch anderen sind die Bilder aus der deutschen Vergangenheit Lieblingslektüre; einige ziehen epische Dichtungen vor; etliche wollen die Lieder unserer deutschen Lyriker, während ihre Kameraden schon gern an leichten Dramen, wie an Uhlands „Herzog Ernst von Schwaben“, ihren Geschmack bekunden, ja sogar einzelnen Scenen Gestalt geben möchten, sei es auch nur durch die ersten Anfänge von Aufführungen kurzer Stellen oder durch Lesen mit verteilten Rollen. Das sind Fingerzeige genug für den Erzieher, der nicht müde wird, der geistigen Entwickelung und Gestaltung seiner Schüler nachzuspüren, um sein Thun oder Lassen dem entsprechend einzurichten.

Doch nun genug der Beispiele! Wer mit psychologischem Auge und heiterem Gemüte beobachten will, was und wie unsere Kinder spielen, der wird den erziehlichen Wert solch fröhlichen, freien Jugendtreibens nicht verkennen. Und wenn der Satz wahr ist, den Stoy in seiner „Hauspädagogik“ ausspricht: „Zeige mir, wie du spielst, und ich will dir zeigen, was du einst wirst“, so lasse ich mir auch die Hoffnung nicht nehmen, daß unser Schulleben, damit es seinen Namen mit Ehren und Erfolg trage, dem Spiel ein freundliches Willkommen bieten werde.

Wie wird es aber mit den Lehrenden, die zu den schweren Lasten eine neue übernehmen sollen? Denn für sie ist das Spiel nicht Spiel, auch nicht ein erholendes Zuschauen oder eine Aufsicht. Es ist ein den Kopf und das Herz in Anspruch nehmender Umgang, der zu Thätigkeit und scharfer Beobachtung nötigt. Diese Beobachtung zwingt aber zu eingehenden, nicht oberflächlichen Aufzeichnungen in das oben erwähnte Individuenbuch. Und diese Aufzeichnungen fordern, ganz bestimmte und individuelle Erziehungswege aufzusuchen. Der

Lehrer ist also wohl auf dem Spielplatz der Jugend, aber auf seinem Arbeitsfeld.

So sehr wir nun auf die Opferwilligkeit des Lehrers wie in allen, so auch in diesen Dingen rechnen müssen — denn ohne sie ist nichts im Erziehungsfach zu erreichen, weil Liebe zur Jugend, Geduld und Selbstverleugnung weder durch Gold und Silber, noch durch Orden und Titel zu erkaufen sind — so muß doch die Hoffnung ausgesprochen werden, daß in Anerkennung der schweren Arbeitsleistung der Lehrenden und der pädagogischen Wichtigkeit des Spiels, das niemals eine zeitweilige Nebensächlichkeit sein darf, sondern fortgesetzt eine nicht unbedeutende Rolle im Erziehungsplane einnehmen muß, die Spielstunden als Dienstzeit der Lehrer gewürdigt und bezahlt werden.

Es kommt hinzu, daß das freie Jugendspiel sich nicht nur als ein Mittel zur Erziehung des Geistes- und Charakters anbietet, in welcher Form es die vorstehenden Gedanken betrachteten, sondern mit dem Turnen die sehr wichtige Aufgabe teilt, den Körper gesund und stark zu machen, gewandt und schön zu gestalten. Die Würdigung, die es nach dieser Richtung gegenwärtig von Fachgenossen erfährt, verdient volle Anerkennung!

Nun kehren wir vom Turn- und Spielplatz wieder in die Räume des Schulheims zurück und wenden uns einem Gebiet zu, das geradezu im Mittelpunkt all der genannten pädagogischen Übungsfelder steht,

den Schulandachten.

Diese haben, das sei gleich von vornherein und nachdrücklich betont, nichts mit Frömmelei und Scheinheiligkeit zu thun. Diejenige Schule, die durch Andachten sich ein frommes Gepräge aufdrücken will, hascht nach Schein und versündigt sich an der Jugend. Einzig und allein im Kinde liege der Zweck!

Kindergottesdienste im wahren Sinne des Wortes wollen die Schulandachten durch gemeinsame religiöse Erbauung, durch gemeinsames Gebet sein und bleiben. —

Dadurch werden sie noch ein zweites. Die Schulglocke ruft am Montag früh vor dem Unterrichte und am Sonnabend nach demselben alle zusammen. Alle Lehrenden und Lernenden der ganzen Schule stehen sich zweimal wöchentlich Auge in Auge gegenüber, bewegt von gleichen Gedanken. Die Andacht bewirkt eine Sammlung aller Glieder des weitverzweigten und vielgegliederten Organismus zu einer Gemeinde, sie hilft eine Schulgemeinde bilden.

Das Haupt derselben oder vielleicht auch ein Lehrer richtet in seiner Ansprache auf Grund eigener Erfahrungen oder Mitteilungen oder Besprechungen in der Konferenz den Blick rückwärts auf erfreuliche und betrübende Erscheinungen in der verflos-

senen Woche: durch Beifall lobend, durch Tadel strafend, und vorwärts: zu weiterem Streben anfeuernd oder zu besseren Vorsätzen ermutigend. Die Andacht wird zum Schulgericht der versammelten Gemeinde.

Viertens: Die vereinigten Glieder erfahren an dieser Stelle, was einzelne betroffen: ein Mitschüler liegt schwer krank danieder; ein anderer ist wohl gar gestorben; einem dritten hat der grausame Tod den Vater, die Mutter oder das Schwesterchen genommen. Jetzt trauern alle mit dem Trauernden. Und umgekehrt: wir freuen uns auch alle gern mit dem einen Fröhlichen. Ein enges Band wird um alle geschlungen; Kameradschaften, wohl gar Freundschaften finden ihren Anfang; das egoistische Ich tritt zurück; das Wir des echten Bürgersinnes greift Platz.

Folgen wir nun der Einladung der Schulglocke und gehen am Montage früh mit den einzelnen Klassen, geführt von ihren Klassenlehrern, hinein in den Schulsaal, um uns ein ungefähres Bild zu gestalten. Schon das lautlose Eintreten und Einnehmen der Plätze unter den das Gemüt stimmenden Klängen der Orgel oder des Harmoniums giebt der Feier das Gepräge des Gottesdienstes.

Dieser Gottesdienst besteht nicht in dem Vorlesen und Anhören eines Bibelabschnittes und im Absingen eines Liederverses. Das gäbe nicht Befriedigung des religiösen Bedürfnisses. Die Schüler würden dann lieber gehen als kommen. Sie bleiben kalt, gleichgültig, denn von einem Eindruck ist nicht die Rede. Dann aber auch nicht, wenn sie von einem Geist der Zerknirschung und Selbstpeinigung gedrückt würden. Beides paßt nicht für die Jugend. Das eine erzeugt Oberflächlichkeit, vielleicht gar Leichtsinn, das andere Heuchelei oder Abscheu vor religiöser Erhebung.

Der ernstheitere Sinn und Ton des lehrenden Heilands giebt die Grundstimmung unserer Andacht an: so wie er sagt: „Laßt die Kindlein zu mir kommen“ und die Hand auf sie legt und sie segnet. Schlicht, einfach, wahr, heiter und doch ernst, vor allem ganz natürlich und ungekünstelt müssen die Worte sein, die gesprochen werden, damit ein jedes vom Ohr und Herzen des Kindes aufgenommen werde! Keine leeren Redensarten, wären sie auch noch so schön gesprochen und geformt, keine Begriffsspalterei, weil sie kalt läßt und nur vom Verstand gewürdigt wird, keine Allgemeinheiten, keine Spekulationen! Aber auch nicht das, was man für gewöhnlich Predigt nennt, sondern ein Gespräch vom Herzen zum Herzen, so wie ein Vater etwa daheim zu seinen Kindern redet.

Der Stoff wird aus der Bibel geschöpft. In den meisten Fällen bieten sich die Perikopen des nächstliegenden Sonntags dar; aber auch in eine Reihe Psalmen vertiefen sich Kinder mit Vorliebe;

ja auch einzelne Sprüche mögen der Rede als Grundtext untergelegt werden.

In allen Fällen wird man nicht etwa eine kurze Wort- oder Sacherklärung des betreffenden Bibelabschnittes vornehmen, denn diese giebt zu viel und dabei zu wenig. Sie bringt keine Sammlung, leicht aber eine Zerstreuung zustande; sie erwärmt nicht das Gemüt, sondern beschäftigt nur den Kopf; sie ist etwas von einer Lehrstunde, nicht aber andächtige Erbauung.

Ein Kerngedanke wird vielmehr herausgenommen, in den sich die Ansprache vertieft; sei das nun die Idee des Gehorsams, der Kindesliebe, der Wahrhaftigkeit oder sonst einer christlichen Tugend. Dieser Gedanke darf freilich nicht nur für eine Stunde der Andacht berechnet sein, sondern muß nachhaltige Wirkung ausüben. Erhebt man ihn also zum Wochenspruch, d. h. zum gemeinsamen Wochengebet aller Klassen, so verbindet er alle Glieder der Schule zu einem Ganzen und giebt dem Gemeindeleben ein bestimmtes Gepräge, bestimmte Aufgaben und gemeinschaftliche Ziele. Alle stehen eine Woche lang unter der erziehlichen Wirkung einer sittlichen oder religiösen Idee, die zu einem verknüpfenden Bande wird.

Diesen Spruch empfängt man natürlich nicht aus der Hand des bloßen Zufalls. Er muß sich vielmehr aufdrängen durch gegenwärtige Vorkommnisse im Leben der Erwachsenen draußen, oder durch irgendwelche Erscheinungen in den engen Grenzen unserer Schulgemeinde, oder durch kirchliche und patriotische Feste, oder durch die umgebende Natur. Denn Andachten mit der Jugend vertragen nicht das Allgemeine, Abstrakte. Sie müssen ein durchaus individuelles Gepräge haben. Losgelöst von den Gedanken, Gefühlen, Wünschen, die gerade gegenwärtig durch Unterricht, Leben oder Natur die Kinderwelt beherrschen, wird die Ansprache nur schwer den Weg zu den jugendlichen Herzen finden. Kindergottesdienste sollten individuell sein, Schulandachten müssen es sein. —

Mit der christlichen Gemeinde der Erwachsenen gewinnt man Fühlung durch die Bibelabschnitte, die am betreffenden Sonntag den Predigttext bieten. Wir sprechen am Schulschluß der Woche, nur in einfacherer und konkret individueller Form, dieselben Grundgedanken aus, die morgen in der Kirche allen gegenüber geäußert werden möchten, sei es durch das Wort des Geistlichen oder des frommen Liedes oder der heiligen Schrift. So bereiten wir am Sonnabend den folgenden Sonntag vor, indem wir den Boden für die Samenkörner, die morgen von anderer Hand gestreut werden sollen, empfänglich machen. Wir nehmen nichts vorweg, sondern erregen Erwartungen auf das Kommende.

Wie soll besser die Jugend zur Kirche gehen, als wenn die Seele auf den rechten Ton gestimmt ist? Wir bezeichnen auch den Sonn-

oder Festtag mit Namen, durchleben also mit der ganzen Gemeinde das Kirchenjahr Schritt für Schritt.

Und wie jeder einzelne Sonntag, so wird noch viel mehr das heranrückende Fest vorbereitet. Die ganze Adventzeit hindurch richten wir in den Andachten den erwartenden Blick auf die fröhliche Weihnachtszeit, in den Fastenwochen auf den Charfreitag und dann auf Ostern. Das giebt dem kindlichen Gemüt nicht nur die gewünschte Verfassung und Stimmung, sondern es erwächst aus dem Durchleben der entsprechenden Zeit mit ihrem besonderen Inhalt ein rechtes Verständnis für das Wesen, die Bedeutung und Aufgabe des kommenden Festes. Und haben wir es gut gemacht, so dürfen wir hoffen, daß die Pfingstglocken anders zu unserer festgeschmückten jugendlichen Schar reden als das Bußtagsgeläute und dieses wieder anders als das zu Weihnachten.

Die Andacht ein Gottesdienst, die Andacht aber auch ein Schulgericht sagten wir. Die im Unterricht, in der Theorie gewissermaßen, gewonnenen und ausgesprochenen sittlichen Ideen sind in die Praxis des Lebens, des Schullebens, zu übertragen.

Es hat sich bei einzelnen oder ganzen Klassen ein schlechter Geist gezeigt, der die Gesinnungen und Gesetze der Schule verletzt. Es ist ein Fall, der alle betroffen, der also auch vor das Forum des Ganzen kommen muß, nicht etwa, daß alle mitrichten, sondern damit alle unter der Macht des Gerichtes stehen. Takt, psychologischer Blick und väterliche Gesinnung der Lehrenden müssen entscheiden, ob eine Sache, damit sie zum Nutzen der Betroffenen gelöst werde, unter vier Augen oder vor der Schulgemeinde zu verhandeln ist. Zumeist wird es heißen: „Gehe in dein Kämmerlein und schließe die Thüre hinter dir zu", und ganz im Vertrauen richte deinen Zögling! Zeige ihm dabei deine ganze Wahrhaftigkeit, Strenge und Liebe. Verfahre mit ängstlicher Scheu, denn es gilt, das Böse auszurotten, daß man aber ja mit dem Unkraut nicht auch Weizen ausraufe! Es ist ein zartes, eigenes Wesen, die Seele des Kindes, und wer sie in ihren Regungen, mit ihren Fehlern und guten Seiten nicht kennt, kann durch ein rauhes, barsches Eingreifen, ja schon durch ein Nichtschonen, Unheil anrichten.

Drum ist es doppelt und dreifach schwerer, gewisse Versehen und Vergehen vor dem ganzen Schulgewissen in der Andacht zu beleuchten. Es gilt hier nicht nur Thatsachen aufdecken und den Thäter bestrafen, wie es Aufgabe des Richters vor Mitschuldigen und versammelten Zeugen, oder des untersuchenden Offiziers auf dem Exerzierplatze ist. Die Schule will durch Strafe erziehen. Und dieses Ziel kann nur auf einem ganz besonderen Wege gefunden werden.

Der Schleier will gelüftet sein, denn alle sollen von dem Vorkommnis erfahren, weil alle zu der Verantwortlichkeit für Zucht, Sitte,

Geist, Gesinnung der Schulgemeinde erzogen werden müssen, und doch dürfen nicht alle alles sehen, denn es gilt zu verhüten. Der Betroffene soll geschont sein, und doch darf er nicht nur unbestimmt fühlen, daß von ihm die Rede ist, sondern sein Gewissen muß sich vor den Richterstuhl der ganzen Gemeinde gestellt sehen, der Gemeinde nämlich, die er geschädigt hat, und die er schützen und vertreten soll wie oder noch mehr wie seine eigene Person. Also von Nennung des Namens oder Aufzählung nackter Thatsachen darf zumeist nicht die Rede sein. Es wird keinem Erzieher einfallen, in taktlos plumper Weise den Schüler unter Namensaufruf an den Pranger zu stellen, um ihn zu beschämen, vor den Augen der Genossen zu bestrafen und herabzusetzen, oder entgegengesetzt: ihn als Muster vorzuführen. Aber die Beurteilung und Verurteilung allgemeingefährlicher Schäden muß doch unter dem Eindruck aller geschehen; denn die Gefahren der Krankheit, die auf den eigenen Herd beschränkt werden muß, damit sie nicht zur Epidemie werde, müssen unter besonderen Umständen alle einzelnen Glieder erfahren, auf daß der gesamte Organismus nicht angesteckt werde.

Darum ist von einem Untersuchen, von Rede und Widerrede hier nicht die Meinung. Ein Wort aus dem Munde Jesu oder des Apostels, nämlich der treffendste Ausdruck des Gedankens, den der Erzieher für den bestimmten Fall dem einzelnen Schüler oder der betreffenden Klasse heute ans Herz legen möchte, bildet den Grundtext zur Ansprache. Diese geht nun in individueller Weise auf die Thatsache ein. Nur frei von jedem Pathos, einfach und herzlich sei der Ton; je weniger Scheltworte und je freundlicher der Hinweis auf das nachahmenswerte Gute — ohne weichlich und süßlich zu sein — desto besser! Denn schlichte Wahrheit, sittlicher Ernst und Natürlichkeit werden viel eher rechte zustimmende Einsicht und guten Willen bei der Jugend erzeugen als gemachte Zerknirschung oder taktlose Strafandrohung. Das Urteil selbst liegt in dem gewählten Spruch.

Eine solche Beurteilung vom sittlichen und religiösen Standpunkte aus macht die versammelte Schulgemeinde zu einer Erziehungsstätte eigener Art und den Erzieher so recht eigentlich zu einem Stellvertreter Gottes und der Eltern, also zu dem Gewissen der Schule.

Freilich ist es schöner, wenn in der Andacht auf erfreuliche Seiten des Schullebens der helle Sonnenstrahl des Beifalls leuchten kann. Nicht etwa aus Liebhaberei, sondern aus erziehlichen Gründen suchen wir dazu Gelegenheiten. Gebt recht viel Sonnenschein unsern Schulen, und dem Bösen werdet ihr noch viel mehr Thüren und Thore verstopfen. „Durch den verdienten Beifall zu erfreuen, ist das schöne Vorrecht der Zucht", meinte Herbart.

Ein anerkennendes Wort über die gute Haltung der Klassen im verflossenen Zeitabschnitt oder beim letzten Schulausflug; ein Lob über den guten Geist in stattgehabten Prüfungen, im Unterricht oder in Freipausen; der warme Beifall über die rührige Teilnahme an Werken der Barmherzigkeit, am Gustav-Adolf-Verein, Armenverein, an der Weihnachtsbescherung: das und viele andere Äußerungen über das erlebte Gute sind Ansporne — nicht Lobhudeleien und Schmeicheleien! — zu weiterem tüchtigen Thun und Zusammenschließen aller unter einem Geist zu einer Gemeinde.

Und haben wir es in unserer Schule soweit gebracht, daß ein recht gesunder Bürgersinn waltet, dann werden viele böse Keime in ihrem ersten Entstehen und zwar von der Nachbarschaft aus erstickt. Dann erzieht die Jugend sich mehr und mehr selbst; das unmittelbare Eingreifen der Lehrer wird immer seltener; es geht so zu wie in einem guten christlichen Hause, dem Vorbilde der Schule.

Deshalb trennt letztere auch die Zöglinge, die räumlich während der Schulzeit schon lange genug von ihrer Familie entfernt sind, nicht noch innerlich von derselben, sondern sucht im Gegenteil eine Verbindung mit ihr.

Ein Familienglied ist durch den Tod einem Schüler entrissen worden. Wie schmerzlich muß es für ihn sein, wenn er das Schulhaus wieder betritt, und kein Mensch, außer zwei oder drei näheren Freunden, nimmt Anteil an seinem Geschick! Seine fühlende Seele muß in Widerspruch mit der Lehre in diesem Hause geraten. Denn der Unterricht in seiner Theorie sprach herzliche Worte der Teilnahme bei der Behandlung der Geschichte vom Jüngling zu Nain oder bei der Besprechung des frommen Liedes: „Wer weiß, wie nahe mir das Ende", und jetzt ist man in demselben Schulhause kalt und ohne Gefühl. Es muß ihm schwer fallen, hier stundenlang zu sitzen und zu arbeiten, und er wird froh sein, wenn sein Fuß die Schwelle des Familienheimes wieder betritt, sofern er nicht selbst eine gleichgültige Natur ist. —

Nein, die Schule muß eine Stätte sein, wo auch der Bedrückte sich wohlfühlen soll. Alle jene Ideen, die der Unterricht ausgesprochen, jetzt kehren sie wieder, aber in bestimmter, individueller Gestalt. Sie sind in subjektive Nähe gerückt; sie stehen unter unmittelbarer Beleuchtung. Das umgebende Leben fordert Realisierung derselben.

Wenn also die Klasse sofort und die ganze Schulgemeinde in der folgenden Andacht durch entsprechende Hinweise in der Ansprache, die ein zutreffendes Bibelwort zum Thema gewählt, Anteil nimmt, so wird zunächst ein Band zwischen dem Einzelnen und dem Ganzen geknüpft. Der Betroffene sieht sich aber auch gehalten, unterstützt,

getröstet und findet in der Schule nicht nur eine Lernanstalt, sondern eine zweite Heimat.

Nicht weniger empfangen die Teilnehmenden selbst! Daß Geben seliger sei als Nehmen, bewahrheitet sich auch hier. Da, wo leicht Gleichgültigkeit Platz greifen könnte, zieht Nächstenliebe ein; Egoismus wird dem Sichselbstvergessen weichen; an die Stelle der Flatterhaftigkeit rückt die Frage: Wenn dich nun gleiches Unglück beträfe? und Dankbarkeit gegen Gott, von ihm behütet zu sein, ist die notwendige Folge. Freilich treten solche Wandlungen nicht bei einem einzigen Fall ein, aber „steter Tropfen höhlt den Stein".

Weiter lenkt die Andacht Kopf und Herz der Jugend, um das Leben in der Schule nicht durch die vier Wände des Schulhauses zu begrenzen, auch auf die Wunderwerke Gottes in der umgebenden Natur.

Der naturwissenschaftliche erziehende Unterricht denkt heutzutage nicht mehr daran, in erster Linie Kenntnisse zu übermitteln und Namen des Systems auswendig lernen zu lassen. Über dieser Bereicherung des Geistes, als Mittel zum Zweck, steht ihm die Pflege eines tiefgehenden Interesses an der gesamten schönen Schöpfung, ein Heimischmachen im Vaterhause der Natur, eine Erweckung von Liebe an dem Naturtempel, da Gottes Ehre wohnt. Der genannte Unterricht aber hat, auch schon weil oft zu reichlich mit Stoff bedacht, meist natürlich den Charakter des Lehrhaften. Die Naturbetrachtung muß sich aber dann und wann nur an das Gemüt wenden, muß innere Erhebung, Andacht werden. Es kommt hinzu, daß der naturgeschichtliche Unterricht bloß zu Einzelnen oder zu Klassen spricht, nie aber zur ganzen Schulgemeinde. Diese soll jedoch nicht gleichgültig an dem Werden und Vergehen der Natur vorübergehen. Möchte es unsern Schülerinnen nicht gehen wie so vielen, die durch Wald und Flur laufen, ohne die tausend Schönheiten vor aller Blasiertheit zu sehen, die in ihrem stumpfen Sinn gar nicht merken, was Gott alles zu ihnen sprechen will. Das sind diejenigen, die die Natur nicht lieben, weil sie diese nicht kennen, die sie darum auch nicht aufsuchen und Pflanze und Tier weder pflegen noch schonen.

Mit Zugrundelegung eines schönen Naturpsalmen und des Liedes: „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht" oder eines verwandten müßte eine Schulgemeinde im Geiste doch mindestens viermal im Jahre in der Andacht hinaus in Gottes Welt geführt werden: in den werdenden heiteren Lenz, in den prangenden Sommer, den reichen Herbst und den ruhenden, auch Leiden bringenden Winter.

Welch ein Reichtum von Gedanken will ausgesprochen sein: des Lobes und Dankes gegen Gott, der Anerkennung des unermüdlichen Fleißes der Menschen und Tiere draußen in Feldern und Gärten. Schonung der Tier- und Pflanzenwelt, Freude und Wohlgefallen an

der Heimat, Mitgefühl mit Leidenden und Armen, und wer weiß wie viele Ideen noch harren einer Auslegung. Wenn es durch Unterricht und unsere Ansprachen gelänge, einen Umgang der Kinderwelt mit der Natur herzustellen, einen Umgang im bethätigenden Interesse, so wäre ihr mehr als ein Lehrgebiet, nämlich ein ganzes Reich der Selbsterziehung erschlossen.

Rückschauend auf das Gesagte, bietet sich somit die Wochenandacht in ihrer Vielseitigkeit als ein ganz bedeutendes Erziehungsmittel dar. Und weil sie nicht nur „predigt", sondern ihr Hauptziel in der thätigen Anwendung der durch Unterricht gewonnenen Ideen auf das individuelle Geschehen erblickt, so ist und bleibt sie der eigentliche Pulsschlag des Schullebens.

Drum wendet sich ihr auch der ganze heilige Ernst des Lehrkörpers zu, und schon äußerlich, durch die Form und den Verlauf, äußert sich die Feierlichkeit der Einrichtung. Daß der Grundgedanke der Ansprache sich mit dem Inhalt des ausgewählten Gesangbuchliedes deckt, bedarf keiner Erwähnung, wohl aber, daß außer durch Gesang die Schüler sonst noch in mannigfaltiger Weise zur thätigen Beihülfe herangezogen werden.

Durch ihre Mitarbeit wird jener Wechsel geschaffen, der nicht nur im Unterricht, sondern auch in Gottesdienst und Andacht seinen Zauber ausübt. Wir wissen's ja, wie in der Kirche die Predigt nicht allein imstande ist, das Gemüt des Zuhörers zu erfüllen, besonders bei einfachen Naturen. Und bei der Jugend erst recht. Das gesprochene Wort der Rede verlangt einen Begleiter, der zunächst rein äußerlich dem Ganzen einen Schmuck verleiht. Innerlich gewinnt er aber an Wert, weil er Herz und Sinn noch länger im Bannkreise der gesprochenen Gedanken hält oder darauf vorbereitet.

Nach dem Gesagten wird es nicht überflüssig erscheinen, wenn die Oberabteilung der Sänger nach dem „Vaterunser" wenigstens das mehr- oder einstimmige „Amen" singt. Könnte nach dem Segen, als Antwort gewissermaßen, ein hübscher Satz von 16—32 Takten gesungen werden, so wäre das nicht minder willkommen. Bei Jahres Anfang und Ende aber, bei Ferienbeginn und -Schluß, bei kirchlichen und patriotischen Festen müßte sich's der Chor der Schüler oder Schülerinnen nicht nehmen lassen, eine zwei- oder dreistimmige Motette zu singen; ja dann und wann sollten, um bestimmten Tagen besondere Weihe zu geben, die musikalischen Kräfte des Kollegiums mit den Schülern sich zu einem gemischten Chor verbinden. Dadurch bekäme der Gesangunterricht nicht nur eine ausgezeichnete Aufgabe mehr, sondern die Andacht böte der Schulgemeinde manche besondere Freude.

Wenn außerdem nicht der Lehrer, sondern einer der ersten und ältesten der Schüler oder Schülerinnen den der Ansprache zu Grunde liegenden Bibelabschnitt, oder wenigstens den Textspruch, den „Wochen-

spruch", vom Platz vor dem Katheder aus vorlese, so wäre ein neues Mittel gefunden, Lehrende und Lernende in Wechselthätigkeit zu verbinden. Man fürchte nicht etwa eine Herabwürdigung des Eindrucks, wenn eine Schülerin liest, sondern sei des Gegenteiles sicher, und an eine Schaustellung oder Fröhnung persönlichen Ehrgeizes ist innerhalb einer Gemeinde, bei der vom Herzen kommt, was sie thut, nicht zu denken.

Freilich kann die Meinung nicht bestehen, daß gerade nach dieser kurz gezeichneten Art die Schulandacht verlaufen müsse. Es führen viele Wege zum Ziel, nur nicht immer der kürzeste, d. h. der, auf dem, bloß um der Form zu genügen, einige Verse gesungen und ein Bibelabschnitt vorgelesen wird. Solche Art läßt das Herz kalt und erweckt nicht religiöse Keime zum thätigen Leben, sondern erstickt sie. Es wollten die wenigen Worte nur sagen, daß die Ansprache nicht allein individuell, verständlich und warm sei, sondern daß die Andacht auch durch den ganzen Verlauf und ihre Form Abwechselung, Schmuck und Feierlichkeit erhalte.

Freilich wird nunmehr mancher sagen, es mögen ja diese Dinge etwas Gutes an sich haben, aber sie rauben dem Lehrer zu viel Zeit und Kraft, wenn nicht Schein, sondern Wahrheit geboten werden soll. Dem muß man recht geben! Wer daheim für die Schule nichts weiter thut, als sich vorbereitet, um zu lehren, und wer im Schulhaus nur lehrt, möge es auch noch so gewissenhaft sein, der hat so gar sehr viel nicht zu arbeiten. Wem's aber Bedürfnis ist, nicht nur die wissenschaftlichen Interessen seiner Schülerinnen zu beachten, sondern alle Regungen des Geistes und eigentümlichen Erscheinungen des körperlichen Werdens zu prüfen und, entsprechend diesen Erfahrungen, Mittel und Gelegenheiten zur Erziehung der einzelnen und aller zu suchen, der hat alle Hände voll zu thun.

Denn schon die zuletzt genannten Andachten beispielsweise können nicht in einer halben Stunde Vorbereitung überlegt sein. Wollen sie doch schon nicht nur überlegt, sondern vorher durchlebt sein! Der Sprechende muß die ganze Stimmung, das gemeinsame Fühlen und Streben, gewissermaßen den Geist und die Situation der Schulgemeinde in der betreffenden Woche mit ihren individuellen Erscheinungen zu erkennen und danach seine Ansprache einzurichten suchen. Denn sonst redet er nicht aus der mitempfindenden Seele der Gemeinde heraus, er bleibt fremd, und das Ganze ist nur Formsache. Wenn er aber die Zeit opfert und seinen Schülerinnen mit heiligem Ernst nachgeht, um ihr inneres Leben zu erforschen, und danach sittliche Richtsteine setzt, die dem Schulleben Weg und Ziel vorzeichnen, so ist

Unschätzbares gewonnen! Ist solche Erziehungsarbeit im besten Sinne nicht vielleicht noch wertvoller als die formvollendetste Lehrstunde?

Sollte eine wohlwollende Schulbehörde bei einsichtsvoller Würdigung der erwähnten vielen pädagogischen Arbeiten, neben dem auf dem Stundenplan festgesetzten Lehrgeschäft, nicht Mittel finden zu einem entsprechenden Lohn?

Hingebung, Selbstverleugnung und aufopfernde Liebe sollen nicht etwa bezahlt werden, denn das ist nicht möglich, wohl aber die Arbeit in freier Zeit, die diejenigen Lehrer, welche nicht von Haus aus mit Gütern dieser Erde gesegnet sind, ausnutzen müssen, das tägliche Brot hinter fremden Thüren zu verdienen, weil sie es vom Gehalt allein oft genug nicht beschaffen können. Unter der Voraussetzung aber, daß man ihnen ein möglichst sorgenfreies Dasein schafft, würden und könnten sie ihre ungeteilte Kraft mit Freuden in den Dienst der Schule, des Unterrichts nicht nur, sondern besonders auch der unmittelbaren Erziehung stellen. Ohne Heiterkeit des Gemütes ist Erzieherarbeit unmöglich.

Alle Achtung vor Lehre und Wissen! Wir wollen nicht weniger lehren und brauchen noch tieferes Wissen in unseren Schulen. Aber wir brauchen viel mehr Veranstaltungen, Mittel, Gelegenheiten, Einrichtungen, Gewohnheiten zu dem eigentlichen Geschäfte der Erziehung. Und darum entgegene ich nunmehr auf die Einwendung, daß nicht Zeit dazu vorhanden sei: genug ist Zeit da. Wir müssen sie uns nur nehmen. Wir müssen besonders den Mut haben, nicht nur in der Theorie, sondern endlich auch in der Praxis alles Unnütze aus dem Lehrplan auszuscheiden. Mit aller Strenge haben wir gegen unsere wissenschaftlichen Liebhabereien vorzugehen und nur das auszuwählen, was in der That und in der Wahrheit sittlich, religiös und praktisch für die Jugend bildend ist. Diese Stoffe sind dann in vertiefender, aber straffer Weise zu bieten und zu verarbeiten, alles andere auszuscheiden! Dabei wird viel unnützes Zahlen-, Merk- und Formenmaterial hinsinken, wie wir bereits im 2. Kapitel erkannten. Zeit wird gewonnen. Von Überbürdung wird, besonders wenn sich zur gründlichen Vorbereitung noch eine tüchtige Methode gesellt, befreit, und — was mir als Hauptsache gilt — die geistige Frische und Empfänglichkeit der Jugend wird geschont und die körperliche Gesundheit gefördert.

Dann findet sich nicht nur Zeit für die Ausgestaltung des Schullebens durch Arbeit und Spiel, Andachten und Schulfeste, Ausflüge und Vereine, kurz durch den An- und Ausbau pädagogischer Übungsfelder mancherlei Art, sondern es stellt sich damit auch eine belebende und befriedigende Lust und Freude an solcher Arbeit der

Führung oder Erziehung im engeren Sinne ein. All das gehört zu dem einen, was der Erziehung der weiblichen Jugend not thut.

Und wenn alle, vom Direktor bis zum jüngsten Lehrer, gefangen sind in der schönen Stimmung, alles einzusetzen für die Herzens- und Charakterbildung, für die Umformung der durch die Lehre gegebenen Ideen in lebendige Thaten; wenn alle auch spüren, wie viele freundliche Seiten durch die vielfachen pädagogischen Veranstaltungen hineingetragen werden in das gesamte Schulleben, ja wie dadurch erst ein eigentliches Schulleben, ein gemeinsames Vorbereiten und Schaffen, ein gemeinschaftliches Freuen und Leiden, Spielen und Sorgen, Aufopfern und Selbstverleugnen entsteht: dann nimmt die Sorge des einzelnen Lehrers um gewissenhafte Vertretung seines Lehrgebietes nicht mehr seinen ganzen innern Menschen gefangen, sondern er stellt die gemeinsamen Erziehungsaufgaben noch darüber. Er ist nicht bloß Arbeiter am Sonderziele, sondern Mitarbeiter, Mitberater, Mitsorger in allen Angelegenheiten der anvertrauten Jugend.

Die Lehrarbeit kann die Glieder eines Kollegiums recht wohl äußerlich verbinden, innerlich aber nicht. Die gemeinsame Arbeit auf den pädagogischen Übungsfeldern der Führung aber giebt ein Herz und eine Seele. Zum andern schlingt sie das Band der Zusammengehörigkeit um die Schülerinnen. Zum dritten verkettet sie Lehrende und Lernende, weniger durch Autorität und Gesetz, wie die Schulstunde, sondern enger und herzlicher durch Freundschaft, Vertrauen, Liebe. Unter dieser Verschwisterung aller Glieder stellt sich mir die Schule unter dem schönsten und günstigsten Bilde dar: unter dem Bilde einer Gemeinde, die sich selbst regiert und selbst erzieht.

Druck von F. E. Haag, Melle i. Hann.




Educ 8395.200
Madchenerziehung und Frauenberuf,
Widener Library 006083708
3 2044 079 822 128
Digitized by Google